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

NAIARA ALVES DUARTE

**O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes
de Francês como língua estrangeira**

Versão Corrigida

São Paulo

2017

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

O papel das entrevistas de aloconfrontação no processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira

Naiara Alves Duarte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Versão Corrigida

São Paulo

2017

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

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

D812p Duarte, Naiara Alves
O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de Francês como língua estrangeira / Naiara Alves Duarte ; orientador Eliane Gouvêa Lousada. - São Paulo, 2017.
336 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. formação de professores. 2. professor iniciante. 3. trabalho do professor. 4. francês língua estrangeira. I. Lousada, Eliane Gouvêa, orient. II. Título.

Nome: DUARTE, Naiara Alves

Título: O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de Francês como língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras, Língua e Literatura Francesa.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra.: Rozania Maria de Moraes Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: Ermelinda Barricelli Instituição: FAMESP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: Luzia Bueno Instituição: Universidade São Francisco

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Eliane Gouvêa Lousada, orientadora deste estudo, por seu empenho e dedicação ao me orientar e construir junto comigo essa pesquisa, obrigada por ter me recebido como um de seus orientandos, por ter acreditado no meu potencial e pela paciência com a qual me orientou durante esses anos. Sua experiência e seus ensinamentos foram, sem dúvida, exemplos para o meu crescimento pessoal e profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às professoras Luzia Bueno, Rozania de Moraes e Ermelinda Barricelli, por terem aceitado o convite para a banca e pelas preciosas contribuições tanto durante o exame de qualificação, quanto durante os encontros acadêmicos ao longo dos dois anos de mestrado.

Aos meus pais, Francisco e Diná, pelo amor incondicional independente da distância e da rotina que nos separam. Obrigada pelo apoio e pelo incentivo durante toda a minha formação e pelo esforço para nos dar, à Gabi e a mim, as melhores oportunidades de estudo. Vocês são meus maiores exemplos! À minha irmã, Gabriela, pelo amor e pelo companheirismo desde nossa infância.

Ao Cesar, companheiro gentil e amoroso. Obrigada pela paciência e apoio durante esses dois anos, por ter escutado todas as minhas histórias acadêmicas, pelo sorriso certo no rosto, por todo o amor e por fazer tudo parecer mais fácil, mesmo nos momentos em que eu mais me senti perdida.

Aos colegas do grupo de pesquisa ALTER-AGE, pelas discussões durante as reuniões que contribuíram para minhas reflexões, pelos exemplos de pessoas e jovens pesquisadores e pelos conselhos e sugestões durante a escrita desta dissertação. Especialmente para Aline Sumiya, pela amizade e pelo companheirismo desde o início do processo seletivo para o ingresso no mestrado, e para Arthur Marra, pela amizade e pelas risadas que fizeram com que o caminho fosse mais leve.

Aos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês, pela participação na intervenção que resultou neste trabalho. Especialmente para Alice, Álvaro, Flávio e Vilma: espero que essa experiência tenha sido tão enriquecedora para vocês como foi para mim.

Aos professores do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, responsáveis pela minha formação e pelo meu amor por essa profissão. Especialmente para a professora Zeina Abdulmassih Khoury, por compartilhar comigo todo seu conhecimento da língua francesa, pela formação e por ter acreditado em mim no início da profissão. Para a professora Alessandra Montera Rotta, pela amizade e parceria profissional, pelo incentivo e apoio desde o início da escrita do projeto que deu origem a esse estudo. Para a professora Maria Suzana do Carmo, por ser um exemplo de profissional engajada e comprometida tanto com suas aulas, quanto com a pesquisa acadêmica e outras questões sociais importantes para nós, professores.

Aos amigos da Aliança Francesa de São Paulo, por serem exemplos de professores de francês que, mesmo com todos os obstáculos e problemas cotidianos, me mostram o amor pela língua e pela profissão. Especialmente para Caroline Gajevic (*mon vase*), Cleiton Oliveira e Nilton de Almeida, vocês, mesmo sem saber, foram muito importantes nessa caminhada.

Finalmente, aos amigos Rayana Melo, Déborah Virgínia, Maria Cecília Lemes, Kayli Cappuci, Kevin Hall, que sempre estiveram ao meu lado, e a todos os familiares os quais, apesar de minha ausência, sei que estiveram sempre torcendo por mim.

RESUMO

DUARTE, N. A. O papel das entrevistas de aloconfrontação no processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira. 2017. 336 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira (FLE) sob o enfoque do ensino como trabalho. De forma mais específica, pretendemos analisar o papel das entrevistas de aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004) nesse processo, identificando os questionamentos dos professores quando se veem diante de dilemas do trabalho de ensino vividos por outros professores e a forma como essas entrevistas podem contribuir para a construção de noções sobre o trabalho do professor de FLE. Para a compreensão desse processo sob o ponto de vista dos próprios professores, realizamos nosso estudo no contexto de um curso de francês em extensão universitária. Fizemos uso da aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004), um método de intervenção formativa baseado na noção de confrontação entre o sujeito e sua atividade realizada por outros, em que, primeiramente, realizamos reuniões de discussão sobre o trabalho a fim de identificar os questionamentos dos professores desse contexto e, em um segundo momento, convidamos quatro professores a assistirem a vídeos de aulas de outros professores e comentarem-nos, possibilitando, assim, que eles verbalizassem seus questionamentos. O corpus desta pesquisa consiste nos textos das reuniões e das entrevistas e foi analisado segundo os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). Adotamos como referência pesquisas produzidas no Brasil que consideram o ensino como um trabalho (LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO, 2004, 2007) contamos, também, com aportes teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001a, 2008) e da Ergonomia da Atividade (FAITA, 2004, 2011; AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004). Os resultados de nossas análises permitiram-nos identificar alguns questionamentos dos professores iniciantes de FLE que participaram de nossa pesquisa e observar o posicionamento deles diante de suas dificuldades. Além disso, pudemos observar a construção de noções sobre o trabalho do professor de FLE propiciadas pelas verbalizações e generalizações da experiência vivida dos participantes. Entre outras contribuições, destacamos que a pesquisa confirmou o papel das aloconfrontações como um instrumento (VYGOTSKI, 1934/1997) que contribui para a reflexão sobre outras maneiras de realizar o trabalho do professor de FLE, portanto para sua formação.

Palavras-chave: formação de professores; professor iniciante; trabalho do professor; francês língua estrangeira

ABSTRACT

DUARTE, N. A. The role of allo-confrontation interviews on the development of French as a Foreign Language beginning teachers. 2017. 336 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation goal is to study the process of development of beginning teachers of French as a foreign language (FLE) under the focus of teaching as work. In a more specific way, we aim at analyzing the role of allo-confrontation interviews (MOLLO, FALZON, 2004) in this process. To do so, we tried to identify teacher's queries when they face teaching dilemmas lived by other teachers and to study how these interviews can contribute to the construction of notions about the FLE teacher's work. In order to understand this process from the point of view of the teachers, we conducted our study in the context of a French open course at the University. We used allo-confrontation (MOLLO, FALZON, 2004), a method of formative intervention based on the concept of confrontation between the subject and its activity performed by others. First, we made some discussion meetings about the work in order to identify teacher's queries in this context and, in a second moment, we invited four teachers to watch and to comment recorded classes from other teachers, making it possible for them to verbalize about their own queries. Our research corpus consists of texts from these meetings and interviews which were analyzed according to the theoretical and methodological assumptions of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). Our study is also based on studies produced in Brazil which consider teaching as work (LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO, 2004, 2007), as well as in many theoretical contributions from Clinic of Activity (CLOT, 1999, 2001a, 2008) and Ergonomics of Activity (FAITA, 2004, 2011; AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004). The results of our analyzes led us to two conclusions: we could observe some queries from the beginning teachers of FLE who participated of our research and their opinion on their own difficulties. Besides that, we could observe that the fact participants verbalized and generalized their lived experience allowed the construction of notions of the teacher of FLE's work. Among other contributions, we highlight that our research confirmed the role of the allo-confrontation as an instrument (VYGOTSKI, 1934/1997) that contributes to think about ways of doing teachers of FLE work and to their development.

Key-words: teacher development; beginning teacher; teacher's work; French as a foreign language.

RÉSUMÉ

DUARTE, N. A. Le rôle des entretiens en alloconfrontation dans la formation de professeurs débutants de français comme langue étrangère. 2017. 336 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Ce mémoire vise à étudier le processus de formation de professeurs débutants de français comme langue étrangère (FLE) sous la perspective de l'enseignement comme travail. De manière plus spécifique, nous avons l'intention d'analyser le rôle des entretiens en alloconfrontation (MOLLO, FALZON, 2004) dans ce processus, en identifiant les questionnements des professeurs quand ils sont confrontés aux dilemmes du travail d'enseignement vécus par d'autres professeurs et la manière dont les entretiens peuvent contribuer à la construction des notions sur le travail du professeur de FLE. Dans le but de comprendre ce processus à partir de l'optique des enseignants eux-mêmes, on a réalisé cette étude dans le contexte d'un cours d'extension universitaire de français. Nous nous sommes servis de la méthode de l'alloconfrontation (MOLLO, FALZON, 2004), une méthode d'intervention formative basée sur la notion de confrontation entre le sujet et son activité réalisée par d'autres. Afin d'identifier les questionnements des professeurs de ce contexte, nous avons d'abord réalisé des réunions de discussion sur le travail et, dans un deuxième moment, nous avons invité quatre professeurs à voir et commenter des vidéos de classes d'autres professeurs, en produisant ainsi des verbalisations sur leurs questionnements. Le corpus de cette recherche, composé de textes des réunions et des entretiens, a été analysé selon les présupposés théoriques et méthodologiques de l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). Nous nous sommes inspirés également dans des recherches brésiliennes qui considèrent, comme la nôtre, l'enseignement comme un travail (LOUSADA, 2006, 2011; MACHADO, 2004, 2007), en faisant recours aussi aux apports théoriques de la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999, 2001a, 2008) et de l'Ergonomie de l'Atctivité (FAITA, 2004, 2011; AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004). Les résultats de nos analyses nous ont permis d'identifier quelques questionnements des professeurs débutants de FLE qui ont participé à la recherche et d'observer leur positionnement face à leurs difficultés. Nous avons pu observer aussi que les verbalisations et les généralisations de l'expérience vécue des participants ont favorisé la construction de notions sur le travail du professeur de FLE. Parmi quelques contributions, nous soulignons que la recherche a confirmé le rôle des entretiens en alloconfrontation en tant qu'instrument (VYGOTSKI, 1934/1997) qui contribue à la réflexion sur d'autres manières de réaliser le travail du professeur de FLE et, notamment, à sa formation.

Mots-clé : formation de professeurs ; professeur débutant, travail du professeur ; français langue étrangère.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Resultados da primeira busca realizada no Banco de Teses da USP
Tabela 2 – Resultados da segunda busca realizada no Banco de Teses da USP
Tabela 3 – Resultados da busca realizada no banco de teses da CAPES
Tabela 4 – Origem dos conteúdos temáticos na aloconfrontação de Álvaro
Tabela 5 – Origem dos conteúdos temáticos na aloconfrontação de Flávio
Tabela 6 – Origem dos conteúdos temáticos na primeira aloconfrontação de Vilma
Tabela 7 – Origem dos conteúdos temáticos na segunda aloconfrontação de Vilma
Tabela 8 - Origem dos conteúdos temáticos na aloconforntação de Alice

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Relação entre pensamento e linguagem
Figura 2 – Esquema vygotskiano do desenvolvimento do pensamento
Figura 3 – Função do instrumento psicológico
Figura 4 – Primeira reunião de discussão sobre o trabalho
Figura 5 – Segunda reunião de discussão sobre o trabalho
Figura 6 – Aloconfrontação individual com Alice
Figura 7 – Aloconfrontação individual com Álvaro
Figura 8 – Aloconfrontação com Álvaro
Figura 9 – Aloconfrontação com Flávio

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Excerto da entrevista com o voluntário M.
Quadro 2 – Plano global dos conteúdos temáticos – Excerto da entrevista com o voluntário M.
Quadro 3 – Tipos de discurso
Quadro 4 – Segmento de discurso interativo e relato interativo
Quadro 5 – Exemplo de discurso teórico
Quadro 6 – Exemplo de narração
Quadro 7 – Formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva
Quadro 8 – Exemplo voz da didática
Quadro 9 – Exemplo da voz da fala interior
Quadro 10 – Exemplo da voz da fala interior reconstituída
Quadro 11 – Exemplo de modalização lógica
Quadro 12 – Exemplo de modalização deôntica
Quadro 13 – Exemplo de modalização pragmática
Quadro 14 – Exemplo de modalização apreciativa
Quadro 15 – Exemplo de figura de ação ocorrência
Quadro 16 – Exemplo de figura de ação experiência
Quadro 17 – Exemplo de figura de ação canônica
Quadro 18 – Exemplo de figura de ação acontecimento passado
Quadro 19 – Exemplo de figura de ação definição

Quadro 20 – Reuniões de discussão sobre o trabalho
Quadro 21 – Participantes das reuniões de discussão sobre o trabalho
Quadro 22 – Temas escolhidos para as aloconfrontações individuais
Quadro 23 – Aloconfrontações individuais
Quadro 24 – Dados da pesquisa
Quadro 25 – Cronograma de produção dos dados da pesquisa
Quadro 26 – Vídeos selecionados para as aloconfrontações individuais
Quadro 27 – Vídeos para aloconfrontação individual com Álvaro
Quadro 28 – Vídeos para aloconfrontação individual com Flávio
Quadro 29 – Vídeos para aloconfrontação individual com Alice
Quadro 30 – Vídeos para aloconfrontação individual com Vilma
Quadro 31 – Vídeos das aloconfrontações coletivas
Quadro 32 – Nomenclatura utilizada para representar os participantes nas transcrições
Quadro 33 – Síntese dos procedimentos de análise de dados
Quadro 34 – Seleção dos conteúdos temáticos presentes na primeira reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 35 – Seleção dos conteúdos temáticos presentes na segunda reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 36 – Aloconfrontação individual com Flávio
Quadro 37 – Aloconfrontação individual com Flávio
Quadro 38 – Aloconfrontação individual com Alice
Quadro 39 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Álvaro
Quadro 40 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Flávio
Quadro 41 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Alice
Quadro 42 – Plano global dos conteúdos temáticos da primeira aloconfrontação com Vilma
Quadro 43 – Plano global dos conteúdos temáticos da segunda aloconfrontação com Vilma
Quadro 44 – exemplo de discurso interativo – Aloconfrontação com Alice
Quadro 45 – exemplo de discurso interativo – Aloconfrontação com Alice
Quadro 46 – exemplo de relato interativo – Aloconfrontação com Vilma
Quadro 47 – exemplo de relato interativo e discurso interativo – Aloconfrontação com Vilma
Quadro 48 – Conteúdos temáticos relacionados à correção em sala de aula – Excertos em análise
Quadro 49 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho – Correção
Quadro 50 – Excerto 1a em análise – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 51 – Aloconfrontação com Álvaro – Dêiticos de pessoa
Quadro 52 – Modalizações – Excerto 1a
Quadro 53 – Voz dos alunos reconstituída na fala do professor – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 54 – Voz do enunciador na fala da pesquisadora – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 55 – Aloconfrontação com Álvaro – Figura de ação experiência
Quadro 56 – Excerto 1b em análise – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 57 – Aloconfrontação com Álvaro – Plano enunciativo da interação em curso e plano enunciativo da reprodução da aula
Quadro 58 – Aloconfrontação com Álvaro

Quadro 59 – Voz da didática – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 60 – Quando corrigir? – Síntese dos resultados
Quadro 61 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho – Correção
Quadro 62 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho – Correção
Quadro 63 – Excerto 2a em análise – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 64 – Excerto 2a em análise – Figura de ação ocorrência
Quadro 65 – Excerto 2b – Aloconfrontação com Flávio
Quadro 66 – Excerto 2b – Mecanismos de conexão
Quadro 67 – Excerto 2b – mecanismos de coesão nominal e modalizações – Aloconfrontação com Flávio
Quadro 68 – Como corrigir? – Síntese dos resultados
Quadro 69 – Excerto 3 – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 70 – Excerto 3 – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 71 – Excerto em análise 3a – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 72 – Excerto 3b – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 73 – Como nos sentimos durante a correção – Síntese dos resultados
Quadro 74 – Conteúdo temático correção – Aloconfrontação com Vilma
Quadro 75 – Conteúdo temático correção – Aloconfrontação com Alice
Quadro 76 – Conteúdos temáticos relacionados ao uso do português – Excertos em análise
Quadro 77 – Excerto 4 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 78 – Excerto 4 em análise – Modalizações
Quadro 79 – Excerto 4a em análise – Aloconfrontação individual com Flávio
Quadro 80 – Excerto 4a – Uso do Português – Protagonistas das ações
Quadro 81 – Excerto 4a em análise – Figuras de ação
Quadro 82 – Excerto 5 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 83 – Excerto 5a em análise – Aloconfrontação individual com Flávio
Quadro 84 – Ações positivas e negativas – Excerto 5a
Quadro 85 – Podemos evitar o uso do português – Síntese de resultados
Quadro 86 – Excerto 6 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 87 – Uso do Português – Aloconfrontação com Vilma
Quadro 88 – Uso do Português – Aloconfrontação com Alice
Quadro 89 – Uso do Português – Aloconfrontação com Álvaro
Quadro 90 – Uso do Português – Aloconfrontação com Alice
Quadro 91 – Falta de regularidade do trabalho dos alunos – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 92 – Falta de regularidade do trabalho dos alunos – Reunião de discussão sobre o trabalho
Quadro 93 – Conteúdo temático: falta de regularidade do trabalho dos alunos – Nível de implicação dos professores
Quadro 94 – Aloconfrontação com Álvaro – Tomada de consciência
Quadro 95 – Aloconfrontação com Alice

SUMÁRIO

Introdução	17
I. Histórico da pesquisa: o interesse pela formação de professores.....	17
II. O uso de vídeos como recurso para a formação docente	20
III. Orientação teórico-metodológica da pesquisa	23
IV. Estado da arte	25
V. Objetivos e perguntas de pesquisa	30
VI. Organização da dissertação	31
Capítulo 1 - Fundamentação teórica.....	33
1.1. O Interacionismo social.....	34
1.1.1. O pensamento verbal e a linguagem	35
1.1.2. Mediação e instrumentos psicológicos.....	38
1.1.3. A formação de conceitos	41
1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo	42
1.2.1. O agir para o ISD	44
1.2.2. O trabalho como forma de agir	45
1.2.3. O modelo de análise de textos.....	47
1.3. As ciências do trabalho	66
1.3.1. Conceitos-chave para compreender e analisar o trabalho	66
1.3.2. O trabalho do professor na perspectiva das ciências do trabalho.....	71
1.3.3. Métodos de intervenção em situação de trabalho.....	75
Capítulo 2 - Metodologia.....	81
2.1. Contexto da intervenção.....	82
2.1. 1. Os cursos extracurriculares de Francês.....	82
2.2. Os participantes da pesquisa	85
2.2.1. O grupo de monitores-professores	85
2.2.2. Os monitores-professores voluntários	86
2.2.3. A pesquisadora- interveniente	90
2.3. A intervenção e origem da produção de dados	92
2.3.1. As reuniões de discussão sobre o trabalho	92
2.3.2. As aloconfrontações individuais	95
2.4. Etapas da produção de dados	97
2.5. Critério de seleção de dados.....	102
2.6. Procedimentos de análise dos dados	104

2.7. Credibilidade e aspectos éticos	107
Capítulo 3 - Resultados das análises	109
3.1. As reuniões de discussão sobre o trabalho	110
3.1.1. Contexto de produção	110
3.1.2. Plano global dos conteúdos temáticos	111
3.2. As aloconfrontações individuais.....	114
3.2.1. Contexto de produção	114
Aloconfrontação com Álvaro.....	115
Aloconfrontação com Flávio	117
Aloconfrontação com Vilma.....	120
Aloconfrontação com Alice	121
3.2.2. Tipos de discurso e sequências	129
3.2.3. Mecanismos enunciativos e figuras de ação dos conteúdos temáticos selecionados	132
3.2.3.1. Correção.....	133
Quando corrigimos em sala de aula?	134
<i>A fala dos alunos fora da realização de atividades.</i>	135
<i>Durante a realização de uma atividade de aula...</i>	139
Como corrigimos em sala de aula?	146
<i>Ajudando os alunos a se corrigirem</i>	148
<i>Sem constranger os alunos</i>	150
Como nos sentimos quando corrigimos exercícios.....	154
<i>Quando cometemos erros</i>	156
<i>Quando não nos lembramos da correção</i>	157
3.2.3.2. Uso do português	161
Por que utilizamos o português em sala de aula?	162
Podemos evitar o uso do português?.....	174
O problema de usar a língua portuguesa.....	179
3.2.3.3. (Falta) de regularidade do trabalho dos alunos	183
3.3. Discussão dos resultados	190
Considerações finais	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
APÊNDICES	216
I. Modelo do questionário de apresentação do voluntário.....	217
II. Questionário de apresentação do voluntário Álvaro	219

III. Questionário de apresentação da voluntária Alice	221
IV. Questionário de apresentação do voluntário Flávio	223
V. Questionário de apresentação da voluntária Vilma.....	226
VI. Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho	228
VII. Transcrição da segunda reunião de discussão sobre o trabalho	237
VIII. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Álvaro	257
IX. Transcrição da aloconfrontação com a voluntária Alice	279
X. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Flávio	293
XI. Transcrição da primeira aloconfrontação com a voluntária Vilma	315
XII. Transcrição da segunda aloconfrontação com a voluntária Vilma	327
ANEXO A – Normas de transcrição do projeto NURC/SP	336

Introdução

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores e do trabalho do professor de FLE e foi elaborada com o objetivo de investigar o processo de formação de professores iniciantes por meio da perspectiva do ensino como trabalho. O contexto específico em que realizamos nossa pesquisa são os Cursos Extracurriculares de Francês da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FLLCH) da Universidade de São Paulo¹.

Por acreditar que um trabalho de pesquisa está diretamente ligado à trajetória do pesquisador, faz-se necessária uma breve apresentação de sua experiência nesse campo de estudo para compreender as motivações desta pesquisadora, para mostrar o que nos levou a buscar, no trabalho científico, conhecimentos para compreender os desafios com os quais nos deparamos durante a formação docente.

I. Histórico da pesquisa: o interesse pela formação de professores

Desde o início da minha² formação universitária, fui confrontada com situações nas quais deveria ensinar a língua francesa. Em 2008, logo ao fim do primeiro ano de formação, atuei como monitora da disciplina Língua Francesa I, quando, sem nunca antes ter praticado formalmente o ato de ensinar, deveria realizar plantões de dúvidas para os alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que procurassem o serviço de monitoria. Minha atividade era então baseada nas práticas dos professores de línguas estrangeiras que eu havia observado durante minha vida escolar.

Um ano depois, ingressei na equipe de língua francesa do Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente de Ensino e Pesquisa – Formando professores e pesquisadores do ensino de Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano e demais línguas estrangeiras. Esse programa visa conciliar a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFU com a docência em sala de aula de línguas estrangeiras modernas, formando os alunos da licenciatura para atuarem como professores estagiários na Central de Línguas (CELIN), escola de línguas vinculada ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, que atende a comunidade em geral, mas que tem como público principal os estudantes da universidade.

¹ O contexto de pesquisa será apresentado em detalhes no Capítulo 2 – Metodologia.

² Utilizaremos a primeira pessoa do singular quando se tratar não da pesquisadora, mas da experiência empírica da professora que se interessou por esse campo de pesquisa.

Nesse contexto, passei por duas etapas distintas. Durante o ano de 2009, realizei, junto aos professores formadores, leituras e discussões sobre questões que abordam a prática dos professores e ministrei, para os formadores, sessões de microensino guiadas pelo livro didático adotado naquele momento pela CELIN, atividades que constituem a fase de preparação desse programa de formação. Após esse trabalho de preparação, iniciei a etapa didática do programa, durante a qual assumi uma turma de nível básico na CELIN. Nessa fase, fui instruída pelos orientadores para a preparação das aulas e para ministrar minicursos aos estudantes do Curso de Letras sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Após o primeiro semestre da etapa didática, permaneci por mais três semestres integrando o quadro de professores estagiários da CELIN, passando a ministrar aulas para mais de uma turma de níveis diferentes. Essa experiência contribuiu muito para a minha formação e prática docente, pois ofereceu-me a oportunidade de me aproximar dos formadores e complementou minha formação acadêmica, já que o espaço e o tempo destinados à prática durante a formação em Letras é, em geral, pequeno se comparado à carga teórica de uma licenciatura.

Esse programa de formação do qual participei insere-se num conjunto de ações voltadas para a formação de professores oriundo da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que preconiza que os institutos superiores de educação sejam os responsáveis pelos cursos de formação profissional para a educação destinados à formação docente, pelos programas de formação pedagógica e pelos programas de educação continuada para os profissionais da educação. Desde então, vários programas foram e estão sendo criados para proporcionar uma melhoria na formação de professores. Com o objetivo de privilegiar um trabalho teórico e prático para que o docente desenvolva uma educação reflexiva para os alunos, o próprio Ministério da Educação (MEC) tem se responsabilizado pelo progresso dos cursos de formação inicial de professores e por projetos que desenvolvam a formação contínua deles.³

Como exemplo desses programas, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem como objetivo valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena das instituições públicas e comunitárias. Desde 2007, o Pibid antecipa o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública ao fazer uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas

³ Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>.

estaduais e municipais e proporciona a esses professores em formação a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes que visem à superação de problemas de ensino-aprendizagem.

Mesmo com todo o suporte oferecido recentemente aos professores iniciantes pelos programas de formação, mais especificamente, no contexto da minha experiência, os de francês, pude observar que, no momento de iniciar a atividade docente, não só eu como também os professores em formação são expostos a questionamentos particulares sobre sua prática. De modo geral, tais questões têm origens distintas, podem ser de ordem didática, associados às teorias e/ou metodologias de ensino de línguas estrangeiras estudadas durante a licenciatura, mas aqueles que mais preocupam são ligados às temáticas associadas ao cotidiano da sala de aula.

O contato direto, imediato e, às vezes, despreparado (quando se fala de estágio e/ou prática de ensino, durante os quais os alunos não passam propriamente por uma preparação antes de iniciarem a prática) dos professores em formação com a prática docente dá origem a vários questionamentos, talvez nunca antes imaginados por eles. De maneira geral, esses questionamentos evidenciam o modo de formação mais utilizado em didática de línguas: a autoformação constante dos professores a partir de questões que eles se fazem sobre sua prática profissional e para as quais tentam sozinhos, sem o apoio institucional, encontrar as respostas (GALISSON, PUREN, 1999).

Num contexto de autoformação, os professores, ao reavaliarem suas escolhas e decisões tomadas, bem como seus resultados para sua constituição pessoal e profissional, dão (novo) significado às suas ações e experiências profissionais. Acreditamos que, para professores iniciantes, esse processo se mostre mais longo e mais exaustivo, uma vez que eles têm apenas a própria experiência como alunos para se basearem. Portanto, os questionamentos pessoais partem de um modelo aprendido sobre o qual eles se questionam para encontrar sua forma de ensinar. Na verdade, ao iniciar sua carreira, o professor iniciante é exposto aos problemas decorrentes da relação estabelecida entre os estudos sobre metodologias de ensino, as instruções recebidas sobre como fazer e o próprio ato de ensinar, portanto a autoformação pode parecer bastante distante para eles.

Segundo Saujat (2004b), a entrada no *métier*, o confronto direto com esses questionamentos típicos da atividade de ensino, leva os professores iniciantes a elaborarem recursos intermediários a fim de superar as dificuldades inerentes à falta de domínio de alguns gestos que caracterizam o trabalho dos professores experientes. Tais recursos, mesmo tendo um caráter transitório, são “formas estáveis, maneiras de agir

reconhecidas e validadas pelo meio profissional”⁴ (SAUJAT, 2004b, p. 97, tradução nossa) que organizam a ação de cada professor iniciante diante das ocupações partilhadas com os outros professores e oferece possíveis soluções aos dilemas desencadeados pela diversidade de preocupações às quais o professor é exposto (SAUJAT, 2004b, p. 98).

Apesar de partirem de questionamentos particulares, notamos que essas questões se estendem ao conjunto de professores em formação, pois podemos observar que a maioria desses, ao iniciar sua prática docente, se questiona sobre pontos mais ou menos semelhantes. Como afirma Saujat (2004c), essa atividade comum a uma categoria socioprofissional, constituída em torno de preocupações particulares relativas à entrada no *métier* de ensino, autoriza-nos a concluir a existência de um gênero iniciantes⁵.

Dessa experiência de formação e auto-observação de minha prática como professora iniciante surgiu o interesse de estudar mais a fundo a formação de professores, focalizando o momento no qual os professores devem realmente iniciar sua prática, com a intenção de encontrar formas de minimizar as dificuldades iniciais da carreira docente e tranquilizar os professores iniciantes em relação a seus questionamentos, já que a entrada no *métier* é um momento único no qual esses questionamentos, difíceis de serem previstos durante a formação inicial de professores de língua, começam a ser vivenciados.

II. O uso de vídeos como recurso para a formação docente

O campo da formação de professores engloba, entre outras iniciativas, experimentos que tentam tornar o processo de formação menos exaustivo para os iniciantes, antecipando possíveis questionamentos com os quais eles podem se deparar ao iniciarem sua prática. Um importante instrumento aliado a esses experimentos que vem sendo cada vez mais utilizado, principalmente nos últimos quinze anos, são os vídeos de aulas (GAUDIN, 2014).

Apesar de seu uso com fins de formação ser mais perceptível apenas nas últimas duas décadas, Leblanc e Veyrunes (2011), ao traçarem um panorama histórico sobre o uso de vídeos na formação de professores, mostram-nos que esse uso teve sua origem ainda da década de 1960. As primeiras experiências de formação consideradas para a época inovadoras foram registradas em 1963 na Universidade de Standford.

⁴ Citação no original: «[...] ces formes stables, constituées de manières d’agir reconnues et validées par le milieu professionnel [...]» (SAUJAT, 2004b, p. 97)

⁵ A noção de gênero da atividade e gênero iniciantes será mais bem desenvolvida no capítulo 1 – Fundamentação Teórica.

Desenvolvidas por Allen e Ryan, as situações de microensino tinham como objetivo simplificar o ato de ensino, considerado complexo demais, e deveriam contribuir para a formação, pois reduziam o número de alunos, a duração e os conteúdos de uma aula e focalizavam a repetição de uma habilidade específica (*teaching skill*). O vídeo aparecia então como uma forma de documentar essas situações que seriam posteriormente analisadas pelos formadores.

A partir de nossa perspectiva teórico-metodológica, poderíamos tecer várias críticas a esse primeiro uso do vídeo para a formação de professores, que apresentava problemas principalmente ao criar uma situação artificial e distante da complexidade de uma aula real. Além disso, as habilidades visadas eram escolhidas pelos formadores, o que aponta para um reducionismo teórico dessa abordagem, uma vez que apenas o comportamento observável era focalizado e os processos e contextos da situação de ensino eram descartados da análise (LEBLANC, VEYRUNES, 2011).

Desde então, o procedimento de microensino passou por diversas transformações. Ao longo de sua história, as práticas de vídeo-formação abordaram diversas problemáticas, desde o questionamento sobre a reprodução de comportamentos eficazes, passando pela auto-observação até chegar a questões ligadas às maneiras de ensinar que favoreceriam a aprendizagem. Diante de algumas dificuldades metodológicas, tais como o medo de ser filmado e de discutir em detalhes sobre a ação, esse conjunto de dispositivos de vídeo-formação desapareceu progressivamente (MOTTET, 1997).

As novas metodologias de uso de vídeos para a formação, ao adotarem um olhar tanto transformativo quanto epistêmico, visam responder aos limites das abordagens precedentes, que negligenciavam a complexidade e a naturalidade do trabalho de ensino e eram mais ligadas a fins de aquisição de comportamentos, habilidades, atitudes e competências (LEBLANC; VEYRUNES, 2011).

Podemos observar que essas novas metodologias se apoiam em finalidades, semelhantes às da didática profissional, de construção de situações de formação que se baseiam na análise da atividade real (PASTRÉ, 2005). Nessas situações, as interações com o outro desempenham um papel fundamental e oferecem um potencial de aprendizagem e de desenvolvimento para os sujeitos envolvidos.

Percebemos, na base dessas novas metodologias, postulados oriundos do Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1934/1997), orientação epistemológica geral que fundamenta as pesquisas desenvolvidas no campo da Ergonomia e da Clínica da Atividade (AMIGUES, 2002; 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004), correntes teóricas

que adotamos em nosso trabalho. A Clínica da Atividade desenvolve diversas pesquisas a partir de métodos indiretos de intervenção em situação de trabalho baseadas no uso de vídeo e na confrontação do sujeito com sua própria atividade ou com a de outra pessoa. Esses métodos de confrontação constituem ferramentas interessantes para aperfeiçoar a construção e a difusão de saberes a partir da prática (MOLLO, 2002).

Entre os métodos desenvolvidos no quadro da Clínica da Atividade, destacamos as entrevistas de autoconfrontação (CLOT et al., 2000) e as entrevistas de aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004). A primeira consiste na confrontação do sujeito com um vídeo de seu próprio trabalho filmado, e a segunda, na apresentação aos sujeitos em formação de um vídeo do trabalho de outra pessoa.

Tanto na autoconfrontação quanto na aloconfrontação, os sujeitos são convidados inicialmente a descreverem a atividade, própria ou de outro, vista em vídeo e, em seguida, fazerem comentários sobre ela. O sujeito em formação, no nosso caso o professor iniciante, assume um papel de analista da atividade. O pesquisador, por sua vez, assume um papel secundário, faz perguntas para obter esclarecimentos sobre a atividade do professor.

Ao promover verbalizações sobre a atividade, o método da autoconfrontação possibilita, por meio da linguagem, uma tomada de consciência dos sujeitos durante a entrevista sobre seus próprios processos inconscientes. Já o método da aloconfrontação permite uma evolução dos conhecimentos dos sujeitos participantes, seja pela integração de novas representações, seja pela consolidação de antigas representações (MOLLO, FALZON, 2004).

As novas práticas de vídeo-formação apoiadas nesses métodos indiretos diferenciam-se das anteriores, principalmente, por serem originárias de situações reais de aula, por mostrarem dificuldades ou formas de fazer características do *métier* de ensino e por adotarem um modo de relação entre o pesquisador e os participantes baseado na construção de uma relação de confiança e na adoção de uma posição empática de respeito às regras e de partilha dos objetivos de transformação da atividade (LEBLANC; VEYRUNES, 2011, p. 143-144). Ao utilizar tais métodos indiretos na formação docente, busca-se desenvolver uma análise em contexto natural de sala de aula da atividade individual e coletiva dos professores.

Por fim, sabemos que um dispositivo de vídeo-formação baseado nos métodos indiretos é incapaz de substituir a ação em sala de aula sob o olhar atento de um formador ou de um tutor. No entanto, concordando com Leblanc e Ria (2010), acreditamos que ele

possa contribuir para a construção de novas referências para agir em sala de aula e oferecer a possibilidade de viver diversas experiências ficcionais, ainda que a experiência pessoal seja indispensável para testar e estabilizar as possíveis ações.

III. Orientação teórico-metodológica da pesquisa

Nossa pesquisa apoia-se nos princípios básicos do Interacionismo Social (IS), tal como foi desenvolvido por um de seus representantes, Vygotski (1934, 1997), pois, como aponta Bronckart (2008), os estudos efetuados a partir da obra desse autor, no final do século XX, propõem que o agir seja tomado como unidade de análise do funcionamento humano, que a linguagem seja considerada a partir de seus efeitos sobre esse funcionamento e que a intervenção prática, assim como os processos de mediação formativa, seja levado em conta. Como nos interessamos por investigar o processo de formação de professores iniciantes, consideramos que a perspectiva interacionista social permite enfocar o agir do professor a partir de uma intervenção prática e no quadro dos processos formativos mediados pela linguagem. Assim, para atingir nossos objetivos, optamos por adotar duas vertentes do IS: por um lado, duas correntes das chamadas Ciências do Trabalho, a Clínica e Ergonomia da Atividade; por outro lado, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposta que emergiu de preocupações com a didática das línguas. Na primeira vertente, temos a Clínica da Atividade proposta por Clot (1999, 2001, 2008) e seus seguidores e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004; FAÍTA, 2004; SAUJAT, 2004), que nos parecem pertinentes para considerar o ensino como trabalho. Na segunda, temos o ISD, proposto por Bronckart (1999/2012, 2006, 2008) e seus seguidores, que procura investigar o papel da linguagem nos processos de desenvolvimento humano e que nos interessa por sugerir um modelo de análise de textos construído a partir de preocupações ligadas à didática das línguas, ou seja, a especialidade ensinada por nossos professores iniciantes.

Com efeito, sendo o ensino “um objeto de pesquisa inscrito em uma longa tradição que inspirou inúmeros trabalhos” (SAUJAT, 2004a, p. 18), podemos constatar que vários estudos já foram feitos sobre ele. Traçando um panorama sobre as diferentes pesquisas feitas sobre formação de professores, Saujat (2004a) mostra que nenhuma delas, mesmo contribuindo para os estudos na área, prepara o professor de fato para a realização de seu trabalho, pois não foram desenvolvidas no quadro e na tradição de pesquisa da análise do trabalho. Isso ocorre, pois o trabalho de ensinar é complexo e demanda uma perspectiva que alie diversas disciplinas as quais, combinadas, podem ajudar a compreendê-lo.

Partindo dessa premissa e visando contribuir para os estudos sobre a formação de professores iniciantes, buscamos aliar a esta pesquisa estudos sobre as Ciências do Trabalho, por exemplo, a Clínica da Atividade (CLOT, 2001, 2006) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004).

Além disso, como dissemos, nosso estudo baseia-se nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), uma corrente do Interacionismo Social (VYGOTSKI, [1934]2008), pois suas pesquisas também focalizam o estudo do trabalho do professor. Para Bronckart (2008), o surgimento desse novo campo de trabalho é uma consequência da evolução das didáticas das disciplinas escolares, em especial, da didática do ensino de línguas. Para esse autor, após ter alcançado seus objetivos iniciais de redefinição do projeto de ensino de línguas e elaboração de novos instrumentos de ensino, por exemplo, a didática das línguas reorientou suas pesquisas para análise da realidade do trabalho educacional, sem abandonar seu interesse pelos processos de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos. Assim, o trabalho do professor começou a ser estudado com o objetivo de conhecer a situação de trabalho desse profissional e “compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (BRONCKART, 2008, p. 207).

Dessa forma, nossa pesquisa inscreve-se em uma perspectiva de estudo recente sobre a formação docente: o ensino como trabalho, que começou a ser estudado no Brasil a partir da criação, em 2002, do grupo ALTER/CNPq⁶ (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entre as primeiras teses do grupo ALTER/CNPq que consideram o ensino como trabalho, podemos citar as de Lousada (2006, 2011), Abreu-Tardelli (2006) e Bueno (2007).

O grupo ALTER/CNPq é, atualmente, o principal responsável pela divulgação dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no Brasil. Assim como os trabalhos do grupo ALTER, projetos que visam analisar o trabalho docente vêm sendo conduzidos por outros pesquisadores em diversas universidades brasileiras: na Universidade São Francisco, com a professora e pesquisadora Luzia Bueno; na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com a professora e pesquisadora Ana Maria de Mattos Guimarães; na Universidade Federal da Paraíba, com a professora e pesquisadora Regina

⁶ Grupo ALTER/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9522572307822581>.

Celi Mendes Pereira da Silva; na Universidade Estadual de Londrina, com as professoras e pesquisadoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento; na Universidade Federal da Grande Dourados, com o professor e pesquisador Adair Gonçalves; na Universidade do Estado de São Paulo, com as professoras pesquisadoras Anise Gonçalves d'Orange Ferreira (Araraquara) e Lília Santos Abreu-Tardelli (São José do Rio Preto).

Por fim, nossa pesquisa está diretamente ligada ao grupo ALTER-AGE/CNPq⁷ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), que teve sua origem a partir do grupo ALTER/CNPq. O grupo ALTER-AGE/CNPq desenvolve trabalhos que contemplam: (a) a noção de gênero textual e seus desdobramentos para a didática de línguas; (b) a problemática da formação inicial e contínua de professores; (c) questões ligadas à didática das línguas em geral, tanto materna quanto estrangeira e (d) o campo da leitura e produção de textos acadêmicos. As pesquisas do grupo embasam-se, principalmente, nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, mais especificamente na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação.⁸ Entre as pesquisas desenvolvidas, podemos citar as de Guimarães-Santos (2012), Dantas-Longhi (2013), Melão (2014), Rocha (2014), Oliveira (2014), Silva (2015), Menezes (2015), Santos (2016), Soares (2016), Barioni (2016), Fazon (2016), Tonelli (2016), Sumiya (2016) e Dias (2016).

IV. Estado da arte

Nossa pesquisa busca estudar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira sob a perspectiva do ensino como trabalho apoiado em um dispositivo de vídeo-formação com o método indireto da aloconfrontação. Para situar nossa pesquisa no quadro dos estudos realizados no Brasil, efetuamos buscas no banco de teses da CAPES⁹ e da USP¹⁰, também para conhecermos os trabalhos que já existem sobre os professores iniciantes e, que, eventualmente, sejam baseados em dispositivos que utilizam vídeos para a formação desses professores¹¹.

No banco de teses da USP, foram efetuadas duas buscas. A primeira foi realizada inicialmente com as palavras-chave “formação” e “professores” e retornou 306

⁷ Grupo ALTER-AGE/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>.

⁸ Descrição disponível em: <http://dln.fllch.usp.br/frances/ALTER-AGE>.

⁹ Site do Banco de Teses da CAPES: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

¹⁰ Site do Banco de Teses da USP: <http://www.teses.usp.br/>.

¹¹ As buscas foram realizadas em abril de 2017.

resultados. A fim de afinar os resultados obtidos, inserimos a busca pelas palavras “língua” e “estrangeira” no resumo das teses e/ou dissertações obtendo 11 resultados. Como podemos observar na Tabela 1, dos onze trabalhos encontrados, cinco pertencem ao programa de pós-graduação em Educação, cinco ao programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês e um ao Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Os trabalhos realizados na educação abordam, em sua maioria (três deles), a formação de professores para o ensino de língua espanhola para crianças. Já os trabalhos desenvolvidos no programa de pós-graduação em inglês tratam da constituição do sujeito como professor e das contribuições da leitura de textos literários e dos novos letramentos para a formação de professores. A dissertação defendida por Valkiria Santos em 2015 na área de língua francesa, “Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa: o Moodle como espaço de formação inicial”, é voltada para a formação inicial de professores para o ensino a distância da leitura em língua francesa.

Tabela 1 – Resultados da primeira busca realizada no Banco de Teses da USP

Palavras-chave utilizadas	Resultados
Palavras-chave “formação” e “professores”	306
Palavras-chave “língua” e “estrangeira”	11
Pesquisas realizadas na área da Educação	5
Pesquisas realizadas na área de formação de professores de inglês	5
Pesquisas realizadas na área de formação de professores de francês	1

Com o objetivo de identificar mais trabalhos que possivelmente tivessem uma relação com nosso estudo, efetuamos uma segunda busca nos mesmos 306 resultados obtidos primeiramente a partir da pesquisa pelas palavras-chave “formação” e “professores”. Dessa vez, buscamos, também nos resumos, as palavras “professor” e “iniciante”, a fim de encontrar trabalhos cujo objeto de pesquisa fosse semelhante ao de nosso estudo. Essa nova busca retornou cinco trabalhos como resultado: duas pesquisas voltam-se para a formação de professor de Química, uma para o estudo da formação a distância de professores de Artes Visuais e outra para a formação de professores do curso de Pedagogia no quadro do PIBID. A última dessas pesquisas foi desenvolvida, assim

como a nossa, no programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês¹². Os resultados dessa busca podem ser visualizados na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Resultados da segunda busca realizada no Banco de Teses da USP

Palavras-chave utilizadas	Resultados
Palavras-chave “formação” e “professores”	306
Palavras-chave “professor” e “iniciante”	5
Pesquisas realizadas na área de formação em Química	2
Pesquisas realizadas na área de formação em Artes Visuais	1
Pesquisas realizadas na área de formação em Pedagogia	1
Pesquisas realizadas na área de formação de professores de Francês	1

A pesquisa de Barioni (2016), intitulada *O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho*, teve como objetivo “estudar a relação do professor iniciante de FLE com sua atividade e seu posicionamento diante das orientações/prescrições para seu trabalho” e teve como contexto de pesquisa uma escola particular de língua francesa (BARIONI, 2016). Em comum com esse estudo, está o fato de termos a mesma professora orientadora, por conseguinte os mesmos fundamentos teóricos e metodológicos. Nessa pesquisa, defendida em 2016, a pesquisadora procurou investigar o papel das prescrições na situação de trabalho, os protagonistas da situação de trabalho e, ainda que timidamente, investigou as implicações da metodologia adotada (diários e entrevistas de instrução ao sócia) em processos de formação de professores iniciantes. Nesse sentido, aproximamo-nos de alguns objetivos apresentados pela pesquisa de Barioni (2016), uma vez que pretendemos estudar como a metodologia que adotamos para nosso estudo pode contribuir ou não para a formação de professores iniciantes. No entanto, nossa pesquisa diferencia-se do estudo de Barioni (2016) por utilizar um método de intervenção em situação de trabalho diferente: utilizamos, como mencionado anteriormente, o método das entrevistas de aloconfrontação, enquanto Barioni utilizou a instrução ao sócia. Além disso, nossa pesquisa procura investigar o papel dessas entrevistas na formação dos professores, o que não era objetivo de Barioni (2016), além de tê-lo estudado no interior de um coletivo de professores de FLE, focalizando quatro e não apenas um professor.

¹² Apesar de terem sido dirigidas pela mesma orientadora desta pesquisa e de também estarem ligadas ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da USP, as pesquisas de Soares (2016) e Dantas-Longhi (2013) não foram encontradas na busca feita no banco de teses da USP com as palavras-chave escolhidas. No entanto, essas pesquisas apareceram na busca realizada no banco de teses da CAPES e serão apresentadas nas próximas páginas.

Na busca feita no banco de teses da CAPES¹³, utilizamos a palavra-chave “professor iniciante” e obtivemos 110 resultados. A fim de refinar essas respostas, aplicamos um filtro para selecionar as teses relacionadas à grande área de conhecimento Linguística, Letras e Arte e encontramos 10 trabalhos.

Antes de nos concentrarmos nas pesquisas que tratam do trabalho do professor iniciantes de FLE, consideramos importante destacar um fato percebido com a análise dos resumos das 10 pesquisas encontradas. Seis delas apoiam-se, assim como a nossa, nos fundamentos teórico-metodológicos das ciências do trabalho, e sete delas baseiam-se no Interacionismo Sociodiscursivo. Além disso, metade dessas pesquisas empregaram métodos indiretos de intervenção sobre o trabalho para atingir os objetivos aos quais se propuseram: três pesquisas utilizaram o método da instrução ao sócio e duas pesquisas utilizaram as entrevistas de autoconfrontação.

Entre os resultados obtidos:

- uma pesquisa aborda a aprendizagem da docência por professores de música;
- duas delas têm como objeto de pesquisa o professor iniciante de língua portuguesa e a constituição de sua identidade;
- uma pesquisa desenvolve reflexões sobre o trabalho do professor iniciante de inglês;
- duas foram realizadas na área de estudos da linguagem¹⁴, sendo uma delas voltada para a formação de professores do ensino a distância;
- uma aborda o trabalho do professor iniciante de língua estrangeira, sem especificar qual língua;
- três pesquisas tratam do trabalho do professor iniciante de francês como língua estrangeira.

Os resultados dessa busca encontram-se sintetizados na Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Resultados da busca realizada no banco de teses da CAPES

Palavras-chave utilizadas	Resultados
Palavras-chave “professor iniciante”	110
Trabalhos realizados na área de Linguística, Letras e Artes	10
Pesquisas realizadas com professores iniciantes de música	1

¹³ O portal de tese da CAPES passa, desde 2016, por uma atualização e, além de disponibilizar, até o momento, somente teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2016, seu novo sistema de busca não permite realizar uma busca avançada, combinando várias palavras-chave.

¹⁴ Em nossas buscas sobre esses dois estudos na área de estudos da linguagem, encontramos detalhes apenas sobre o trabalho de Abreu-Tardelli (2006). Infelizmente, não localizamos mais informações sobre a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015).

Pesquisas realizadas com professores iniciantes de português	2
Pesquisas realizadas com professores iniciantes de inglês	1
Pesquisas realizadas com professores iniciantes no ensino a distância	1
Pesquisas realizadas com professores iniciantes língua estrangeira ¹⁵	1
Pesquisas realizadas com professores iniciantes de francês	3

Os três últimos trabalhos foram desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP. Um deles é a pesquisa de Barioni (2016) apresentada anteriormente junto aos resultados da busca realizada no portal de teses e dissertações da USP. Os outros dois trabalhos também foram orientados pela professora orientadora desta pesquisa e, portanto, compartilham as mesmas bases teóricas e metodológicas que nosso estudo. Trata-se das pesquisas realizadas por Dantas-Longhi (2013) e Soares (2016).

O trabalho de Soares, intitulado *Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante*, teve como objetivo principal compreender o trabalho do professor iniciante de FLE no contexto específico dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Esta pesquisa propôs a análise de documentos de orientação do trabalho do professor desse contexto, diários de aulas escritos pelo professor voluntário do estudo e textos de entrevistas de instrução ao sócia com o professor sobre seu trabalho (SOARES, 2016). Entre suas contribuições, esse trabalho propõe uma reflexão sobre o papel dos diários de aulas e do método de instrução ao sócia utilizado na pesquisa na formação inicial de professores.

A pesquisa de Dantas-Longhi (2013), intitulada *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?*, propôs-se a analisar, por meio de textos de entrevistas de autoconfrontação realizadas com dois professores iniciantes de FLE dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, como esses professores se apropriam dos jogos e os transformam em instrumentos para sua ação. Esse estudo mostrou que a utilização de jogos para o ensino de FLE demanda dos professores o desenvolvimento de várias habilidades do trabalho docente, que pôde ser observado, com o uso das autoconfrontações, como uma atividade psicológica e como um agir em construção (DANTAS-LONGHI, 2013).

Assim como os trabalhos de Soares (2016) e Dantas-Longhi (2013), nossa pesquisa foi realizada no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-

¹⁵ O trabalho de Martiny (2015) não especifica as línguas ensinadas pelos professores iniciantes participantes da pesquisa.

USP. Além disso, compartilhamos com esses estudos o fato de utilizarmos métodos indiretos de intervenção no trabalho dos professores iniciantes para a compreensão de certos aspectos da atividade deles e, por conseguinte, para a geração de dados para a pesquisa. No entanto, distanciamos-nos principalmente da pesquisa de Dantas-Longhi (2013), ao propormos uma investigação do processo de aprendizagem docente como um todo e não nos focarmos em apenas um aspecto do trabalho docente. Outra característica já mencionada e que nos diferencia dos estudos realizados sobre o trabalho dos professores iniciantes de FLE até o momento é a adoção das entrevistas de aloconfrontação em nossa metodologia de pesquisa. Na verdade, pelas buscas que fizemos, nossa pesquisa parece ser a primeira que investiga esse tipo de entrevista na formação de professores, nos dois bancos de dados que pesquisamos.

Ao desenvolvermos nossa pesquisa sobre o processo de formação de professores iniciantes de FLE por meio da perspectiva do ensino como trabalho e envolvê-los na análise de sua atividade, esperamos contribuir para a transformação das situações de trabalho, das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Esperamos, também, compreender e ajudar a ampliar os conhecimentos do *métier* do professor (SAUJAT, 2004, p. 98), procurando contribuir para a produção de conhecimento sobre a sua profissão e o avanço dos estudos nesse campo.

Após termos apresentado o histórico da pesquisa, nossa orientação teórico-metodológica, bem como as contribuições específicas de nossa pesquisa, apontaremos, na próxima seção, os objetivos e questões de pesquisa que guiam este estudo.

V. Objetivos e perguntas de pesquisa

Como ressaltado, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira por meio da perspectiva do ensino como trabalho. Pretendemos, especificamente, analisar o papel das entrevistas de aloconfrontação nesse processo, identificando os questionamentos dos professores quando se veem diante de dilemas de trabalho de ensino vividos por outros, e entender de que forma essas entrevistas podem contribuir para a produção de novos conhecimentos sobre sua atividade para conduzir os professores iniciantes em direção a uma consciência sobre sua própria atividade.

Para atingir nosso objetivo, formulamos as seguintes questões como direcionamento de nossa pesquisa:

1. Quais são os questionamentos apresentados pelos professores de FLE em formação inicial em relação à sua prática?
2. Qual é o posicionamento dos professores diante desses questionamentos?
3. Quais noções sobre o trabalho do professor de FLE são construídas pelos professores participantes nas aloconfrontações?
4. As entrevistas de aloconfrontação ajudam esses professores a verbalizar sobre esses questionamentos, refletir sobre diferentes formas de fazer e construir sua forma de realizar o *métier*?

VI. Organização da dissertação

Esta dissertação será dividida em três capítulos, além desta *Introdução*.

O *Capítulo 1 – Fundamentação Teórica* tem como objetivo apresentar as correntes teóricas que embasam nossa pesquisa e divide-se em três grandes seções. Na primeira, apresentaremos o quadro teórico geral do Interacionismo Social, no qual todas as outras correntes teóricas aqui utilizadas baseiam suas reflexões. Em seguida, apresentaremos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo voltando nossa atenção especialmente para suas reflexões sobre o agir, o trabalho como uma forma de agir e o modelo de análise textual no qual basearemos nossas análises. A seção seguinte é dedicada às ciências do trabalho e aos conceitos para a análise do trabalho desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade. Apresentaremos, ainda, reflexões dessas duas correntes sobre o trabalho docente e, em especial, do professor iniciante, concentrando-nos, ao fim, nos métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho, especificamente, nas entrevistas de aloconfrontação, método utilizado em nossa pesquisa.

No *Capítulo 2 – Metodologia*, apresentaremos, inicialmente, o contexto no qual essa pesquisa foi desenvolvida, bem como os participantes. Em seguida, detalharemos as etapas da intervenção realizada sobre o trabalho dos professores iniciantes participantes da pesquisa, que nos permitiram obter os dados necessários para as análises. Por fim, apresentaremos os procedimentos empregados em nossa análise e os aspectos éticos de nossa pesquisa.

O *Capítulo 3 – Resultados das análises* apresenta, em três seções, os resultados encontrados a partir de nossas categorias de análise. A primeira seção mostra os resultados das reuniões de discussão sobre o trabalho realizadas com os professores participantes. Essa importante etapa guiou nossos passos na etapa seguinte, a das

entrevistas de aloconfrontação, analisadas na segunda seção, na qual apresentamos nossas análises das reflexões dos professores participantes sobre os questionamentos do coletivo de professores iniciantes. Por fim, propomos a discussão e a interpretação desses resultados à luz de nosso quadro teórico, retomando nossas perguntas de pesquisa.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, fazemos um balanço dos resultados obtidos, apontando as limitações e contribuições deste estudo.

Capítulo 1 - Fundamentação teórica

Com o objetivo de apresentar as linhas teóricas nas quais nos embasamos para a construção da nossa pesquisa, este capítulo foi dividido em três grandes seções.

Na seção 1.1 - *O Interacionismo Social*, apresentaremos o grande quadro teórico, baseado nas obras de Vygotski (1997, 2004), entre outros, no qual nosso estudo está inserido. Nessa seção, destacaremos alguns conceitos desse e de outros autores que avançaram nos estudos vygostskianos.

Na seção 1.2 – *O Interacionismo Sociodiscursivo*, apresentaremos o quadro teórico-metodológico que utilizamos como eixo principal de nossa pesquisa e discutiremos os conceitos de agir e de trabalho como forma de agir. Finalizaremos essa seção com a apresentação do modelo de análise de textos proposto pelo ISD, que também será utilizado para a análise de nossos dados.

Na seção 1.3 – *As ciências do trabalho*, concentrar-nos-emos na apresentação da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, duas vertentes baseadas, principalmente, no Interacionismo Social, o que justifica a adoção de seus pressupostos teórico-metodológicos para o estudo da questão do trabalho junto aos conceitos do ISD. Discutiremos as contribuições dessas ciências para o estudo do trabalho do professor, por fim apresentaremos alguns métodos de intervenção em situação de trabalho propostos dentro do quadro metodológico da Clínica da Atividade com maior ênfase às entrevistas de aloconfrontação, método utilizado em nossa pesquisa.

1.1. O Interacionismo social

Caracterizado não como um movimento formalmente constituído, mas como uma orientação epistemológica geral, podemos identificar no Interacionismo Social (IS) diversas correntes filosóficas e das ciências humanas que compartilham a tese de que as propriedades características do comportamento humano são consequências de um processo histórico de socialização (BRONCKART, 2012, p. 21).

Vários pensadores das ciências humanas/sociais aderiram ao Interacionismo Social, por exemplo, Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928) e Vygotski (1927/1999)¹⁶ (BRONCKART, 2005, p. 149). Bronckart (2005, p.150) esclarece que esses autores tinham em comum o fato de questionarem a fragmentação das disciplinas humanas (Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística etc.) e proporem a reunificação dessas ciências. Tal fato pode ser compreendido pelo posicionamento do Interacionismo Social (doravante IS) frente à interpretação das condutas humanas: para o IS, essa interpretação não deve ser feita em sua especificidade, pois o comportamento humano é condicionado tanto pela configuração do potencial genético quanto pelas condições de sobrevivência da espécie, dando origem a novas capacidades construídas ao longo da evolução (BRONCKART, 1999/2012, p. 21).

Como salienta Bronckart (2006), a corrente interacionista sustentava que todas as reflexões acerca da construção do pensamento consciente humano deveriam ser abordadas simultaneamente às da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, pois essa corrente “considerava que os processos de socialização e os processos de individualização (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 08). Ao valorizar a historicidade da espécie humana, o IS volta seu interesse: i) para as condições em que se desenvolvem formas particulares de organização social humana e as suas formas de interação de caráter semiótico; ii) para a análise da estrutura e das funções dessas organizações sociais, bem como dessas formas de interação semiótica; e iii) para as formas segundo as quais as características da espécie e do indivíduo relacionam-se de maneira a transformar a espécie humana em pessoas “conscientes de sua identidade e

¹⁶ BÜHLER, K. *Die Krise der Psychologie*. Jena, Fischer, 1927.

DEWEY, J. *Experience and Nature*. New York, Dover, 1925.

MEAD, G. H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press, 1934.

POLITZER, G. *Critique des fondements de la psychologie*. Paris, Rieder, 1928.

VYGOTSKI, L.S. *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1999 [escrito em 1927].

capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 2012, p. 22).

Representado na abordagem adotada por este estudo, principalmente pela obra de Vygotski (1984, 1934/1997), o IS elabora conceitos que explicam a relação do indivíduo com a espécie e com o mundo em que vive e a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. Para o IS, assim como para outras escolas da psicologia, tais como o behaviorismo e o cognitivismo, o homem é considerado um organismo vivo constituído de propriedades biológicas e comportamentais, bem como um organismo consciente dotado de capacidades psíquicas, sejam estas ideias, projetos e/ou sentimentos. No entanto, tais escolas opõem-se diretamente, pois descrevem essas duas ordens características do ser humano – organismo vivo e consciente – de maneiras distintas. Enquanto outras escolas da psicologia que descrevem tais ordens como processos independentes, inscrevem-se então em uma epistemologia dualista, Vygotski sustenta que a psicologia deveria considerar que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades de uma substância única, homogênea e em constante atividade que constitui a natureza, inscrevendo-se, assim, na epistemologia monista de Spinoza (VYGOTSKI, 1927 apud BRONCKART, 2012, p. 25).

É, portanto, especificamente nos trabalhos de Vygotski que encontramos conceitos-chave do Interacionismo Social para a compreensão e a discussão do desenvolvimento da espécie humana. Nas seções seguintes, concentrar-nos-emos em algumas das questões desenvolvidas por esse autor que são fundamentais para nossa pesquisa: a relação entre pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 1934/1997; BRONCKART, 2006, 2008); a ideia de mediação e o conceito de instrumento (VYGOTSKI, 1930/1985); e a formação dos conceitos cotidianos e científicos (VYGOTSKI, 1934/1997; FRIEDRICH, 2012).

1.1.1. O pensamento verbal e a linguagem

Vygotski (1934/1997) tenta compreender a origem e a trajetória do pensamento e da linguagem por meio dos aspectos filogenéticos e ontogenéticos do desenvolvimento humano. Para esse autor, até que ocorra uma associação entre eles, os fenômenos do pensamento e da linguagem têm origens e trajetórias de desenvolvimento diferentes e independentes. Assim, haveria na criança uma trajetória do pensamento desvinculado da linguagem, a fase pré-verbal do pensamento e a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, que é quando esta ainda é usada apenas como meio de expressão

emocional, mas não expressa nenhum significado específico para outros indivíduos. Por meio da construção de capacidades de representação dos objetos e das ações, as crianças começariam a dominar agrupamentos e deslocamentos mentais e seriam levadas à construção de capacidades de comunicação, por meio das interações mediadas pela linguagem e pelos instrumentos semióticos com os parceiros sociais.

Nesse momento, verbal e intelectual encontram-se, e o pensamento adquire um caráter verbal mediado pelos significados da linguagem, e esta um caráter intelectual com função simbólica, generalizante, o que permite ao indivíduo desenvolver um modo de funcionamento psicológico mais aprimorado, mediado pela linguagem (OLIVEIRA, 1997, p. 47). Esse processo pode ser ilustrado pela Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Relação entre pensamento e linguagem

Fonte: OLIVEIRA, 1997, p. 47

Para Vygotski (1934), o pensamento é construído por um processo gradual essencialmente apoiado em seu ambiente histórico e social, no qual as relações de mediação e de interação são responsáveis por fornecer a base para a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiramente no nível social (interpessoal) e, em seguida, no individual (intrapessoal) (VYGOTSKI, 1934/1997).

Sendo a linguagem o sistema simbólico (signo) básico de todos os grupos humanos usado pelos indivíduos para interagir entre si, ela ocupa um lugar essencial no desenvolvimento do ser humano. Vygotski (1934/1997) atribui duas funções principais à linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. O desenvolvimento da linguagem é estimulado pela necessidade de comunicação. Dessa forma, é para a função de intercâmbio social que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem.

A segunda função da linguagem aparece como uma consequência do intercâmbio social. Para que haja comunicação com outros indivíduos, é necessário que os signos utilizados sejam compreensíveis pelos outros. Portanto, a experiência vivida de cada indivíduo precisa ser simplificada e generalizada para que os signos possam captar sua essência e transmiti-la a outros indivíduos. O pensamento generalizante deve ser independente da experiência de um único indivíduo com os signos. É essa função que confere à linguagem o papel de instrumento de pensamento, pois ela “fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Vygotski (1934/1997) considera que pensamento e linguagem passam pela mesma trajetória das outras funções psicológicas: o percurso da atividade social para a atividade individualizada. Assim, o uso da linguagem como instrumento de pensamento prevê um processo de internalização da linguagem, com função individual de planejamento e controle das próprias ações.

A fala é inicialmente utilizada com função comunicativa, e somente com o seu desenvolvimento a criança passa a utilizá-la com função de organizar seu pensamento, ou seja, a fala passa por um processo de internalização. Essa função individual foi estudada por Vygotski (1934/1997) quando ele identificou a linguagem egocêntrica reguladora, observando crianças entre três e cinco anos que realizavam atividades e dirigiam falas a si mesmas como organizadoras do pensamento e da atividade. Após ter adquirido a linguagem com função comunicativa, a criança fala alto para si mesma, independentemente da presença de um interlocutor, com o objetivo de apoiar a organização de sequências a serem seguidas, auxiliando na solução de problemas e utilizando a fala como um instrumento que age sobre o pensamento (VYGOTSKI, 2008, p. 97).

Conforme a criança cresce, a linguagem egocêntrica perde o essencial, transforma-se em um léxico pouco conectado até deixar de ser oralizada, transformando-se em linguagem interiorizada (ou interior) no adulto. Vygotski considera que esse fenômeno evidencia a trajetória de desenvolvimento da criança e caracteriza-se como uma fase transitória entre a fala social e a fala interior (VYGOTSKI, 1934/1997). Essa trajetória pode ser sintetizada pela figura abaixo:

Figura 2 – Esquema vygotskiano do desenvolvimento do pensamento

Fonte: DANTAS-LONGHI, 2013

Em nossa pesquisa, a compreensão do funcionamento da linguagem e do pensamento é importante, pois estudaremos como as verbalizações sobre a atividade profissional podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento do professor sobre seu trabalho.

1.1.2. Mediação e instrumentos psicológicos

As principais contribuições teóricas e empíricas de Vygotski (1934/1997) para a Psicologia e, por conseguinte, para o Interacionismo Social, baseiam-se em seus trabalhos sobre a ontogênese das funções psicológicas superiores.

Como salientado anteriormente, o IS adota a tese de que o comportamento humano é uma consequência do processo de socialização. Para Vygotski (1984), o processo de desenvolvimento decorrente da interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive dá origem às atividades psicológicas mais sofisticadas, típicas do ser humano. Ao exercer o controle consciente de seu comportamento e agir intencionalmente diante de características dadas em um determinado espaço e tempo, o indivíduo coloca em ação o que Vygotski chama de funções psicológicas superiores. Esse comportamento tipicamente humano tem caráter voluntário e intencional e opõe-se diretamente às funções psicológicas elementares, consideradas ações reflexas, automatizadas e involuntárias.

Para melhor compreender o funcionamento psicológico e, conseqüentemente, as atividades psicológicas mais sofisticadas, é necessário elucidar o conceito de mediação. Tomemos o exemplo de Oliveira (1997) para ilustrá-lo: ao aproximar sua mão da chama de uma vela e retirá-la rapidamente somente ao sentir dor, um indivíduo estabelece uma relação direta com o mundo. Se, em um outro momento, esse indivíduo retira sua mão da chama ao sentir o calor por ela emanado, pois lembra-se da dor da primeira relação, está estabelecendo uma relação mediada pela lembrança da experiência anterior. Ou seja, ao introduzirmos um elemento intermediário na relação indivíduo-mundo, o simples processo de estímulo-resposta torna-se um ato complexo (VYGOTSKI, 1984, p.45).

Para Vygotski (1984), a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. O homem é o único indivíduo capaz de modificar o mundo, pois, auxiliado por suas atividades psicológicas mais desenvolvidas, consegue transformar a natureza em que vive.

Esse autor busca estudar as características do homem por meio do estudo da origem e do desenvolvimento da espécie humana, marcado especialmente por essa capacidade de transformação do meio em que vive. Um dos conceitos-chave desenvolvido por Vygotski para a compreensão do desenvolvimento da espécie humana é o uso de instrumentos (VYGOTSKI, 1930/1985).

Como já explicado, as relações indivíduo-mundo são, essencialmente, relações mediadas, ou seja, um elemento intermediário é inserido pelo homem nessa relação. Esses elementos são os instrumentos considerados como objetos sociais e mediadores dessa relação que, graças ao seu uso, ampliam a possibilidade de transformação da natureza. Os instrumentos humanos são produzidos com um objetivo específico e são conservados para uso futuro, podendo ser transmitidos a outros membros da espécie. Podemos exemplificar esse conceito pelas ferramentas: o martelo, a serra, a furadeira etc., todos são objetos usados pelo homem com o objetivo específico de transformar a natureza. Nesse caso, trata-se de instrumentos materiais, físicos.

Porém, além de ser um organismo vivo com propriedades biológicas e comportamentais e de utilizar instrumentos para mediar sua relação física com o mundo em que vive, não podemos esquecer que o homem é, também, um organismo consciente dotado de capacidades psíquicas. Dessa forma, é natural que ele crie ainda instrumentos para mediar suas funções psíquicas superiores: os instrumentos psicológicos. Retomando o conceito vygotskiano de instrumento, Friedrich (2012) 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, 2012, p. 56)

Podemos ilustrar essa tese com a comparação entre a memória natural e a memória artificial. A memória natural constitui-se na criação de um vínculo associativo e direto entre um estímulo para guardar determinada informação e a memorização efetiva da informação. A memória artificial caracteriza-se pela realização da tarefa de memorização, com o auxílio de um instrumento que se interpõe entre o estímulo e a tarefa de memorizar, logo cria um vínculo indireto entre os dois. Por exemplo, um professor, ao iniciar sua aula, pode escrever algo ou fazer algum tipo de sinal no canto do quadro para que, ao olhar para essa marca, lembre-se daquilo que deve fazer, como entregar os trabalhos corrigidos dos alunos ao fim da aula.

Diferentemente dos instrumentos utilizados pelo homem nas ações concretas, os instrumentos psicológicos (também chamados de “signos” por Vygotski, 1984), voltados para o controle das ações psicológicas e comportamentais, tendem a exercer uma influência sobre o psiquismo do próprio ou dos outros indivíduos (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 43). Assim, segundo Friedrich (2012), o homem é capaz de controlar e dominar processos psíquicos, considerados naturais, pela introdução de um instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012, p. 56).

A diferença entre um instrumento psicológico e um instrumento ou ferramenta de trabalho é que esta é concebida em função das modificações que se espera que ela possa realizar no mundo, então é “portadora de uma finalidade que está incorporada em sua forma material”. Por exemplo, usamos um martelo para bater um prego e não para cortar lenha, assim a forma material desse objeto garante que o ato de bater um prego será realizado com maior eficácia. Por outro lado, qualquer objeto, independentemente de sua forma e função, pode tornar-se um signo, um instrumento psicológico, desde que permita que “nos lembremos de um modo melhor de alguma coisa” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Esse processo é ilustrado pela figura abaixo:

Figura 3 – Função do instrumento psicológico

Fonte: FRIEDRICH, 2012, p. 56

Para Vygotski (1930/1985), os instrumentos psicológicos podem ser identificados por três características: a) são adaptações artificiais; b) possuem uma natureza social; e c) são destinados ao controle dos próprios processos de comportamento psíquicos e dos outros (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 39; FRIEDRICH, 2012, p. 58).

Incorporando essa distinção teórica à nossa pesquisa, estudaremos o papel das entrevistas de aloconfrontação como instrumentos que podem atuar na transformação dos processos psíquicos dos professores em formação, contribuindo (ou não) para seu desenvolvimento.

1.1.3. A formação de conceitos

A ideia de mediação perpassa várias teses de Vygotski (1934/1997), e é na formação de conceitos que podemos encontrá-la novamente. Para o autor russo, o conceito é a síntese da abstração de traços distintivos de um grupo de objetos e, assim obtida, torna-se a forma fundamental do pensamento (FRIEDRICH, 2012, p. 93). O que diferencia a definição de conceito elaborada por Vygotski do método da abstração por ele criticado é a função concedida à palavra no processo de elaboração de conceitos. Enquanto, no método da abstração, a palavra tem a função de expressar o resultado da generalização, para Vygotski (1934/1997), a palavra está presente desde o início na formação de conceito, é o suporte desse processo, assumindo um papel de mediação:

O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal; o elemento novo, o elemento central de todo o processo, que somos instituídos a considerar como causa produtiva da maturação dos conceitos, é o emprego específico da palavra, a utilização

funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 1934/1997, p. 207)

Em outras palavras, utilizar um conceito significa pensar o mundo, e não apenas generalizar, colocar junto às coisas no mundo. Utilizar um conceito pode conduzir a ligações não fatuais entre as coisas no mundo. A linguagem funciona como um meio para que o processo de pensamento se realize e não expressa, não reflete e não significa o pensamento (FRIEDRICH, 2012, p. 95- 96).

Vygotski (1934/1997, p. 271-410) estabelece uma distinção entre conceito cotidiano e conceito científico. Para o autor, os conceitos cotidianos são formados e aprendidos em atividade práticas, em situações informais de aprendizagem. Por serem adquiridos em interações corriqueiras, eles possuem um nível pouco elevado de abstração. Os conceitos científicos, essencialmente desenvolvidos no quadro escolar a partir de generalizações complexas, são generalizações de segunda ordem, pois a referência ao mundo que eles operam realiza-se por meio de algum outro conceito. Assim, os conceitos científicos a) sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, não podem existir sem eles e b) existem sempre no interior de um sistema de conceitos.

Os elementos apresentados nessa seção tiveram o objetivo de embasar a hipótese de Vygotski (1934/1997) sobre o desenvolvimento. Assim, vimos que o desenvolvimento é, em síntese, sócio-histórico e construído nas interações, além de mediado por instrumentos (instrumentos e conceitos) e em constante transformação.

1.2.O Interacionismo Sociodiscursivo

Associamos à nossa pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), uma corrente do Interacionismo Social (VYGOTSKI, [1934]1997). O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, pretende realizar apenas uma parte do projeto do Interacionismo Social e tem como um de seus objetivos conduzir trabalhos teóricos e empíricos que demonstrem o papel fundador da atividade discursiva no desenvolvimento humano, tomando o agir como unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 2006). Bronckart afirma que as práticas languageiras são “os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (2006, p.10), destaca, assim, a função central exercida pela linguagem nas atividades, nas ações e no funcionamento psíquico do ser humano.

Para o ISD, as atividades de linguagem conduzem o pensamento humano na direção de um pensamento consciente (MACHADO, 2009). Assim, com o objetivo de

estudar os efeitos que as atividades de linguagem exercem no desenvolvimento psicológico, o ISD realiza pesquisas empíricas detalhadas das propriedades dessas atividades, a fim de mostrar o papel construtor fundamental da linguagem no desenvolvimento (BRONCKART, 2011). Essas pesquisas são desenvolvidas nos três níveis do Interacionismo Social: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento humano.

No nível dos pré-construídos, o ISD considera os gêneros textuais como produto de uma atividade linguageira coletiva e partilhada, busca, assim, elaborar um modelo coerente de organização interna dos textos. No nível seguinte, o das mediações, o ISD volta sua atenção para as mediações formativas e educativas que se realizam com aprendizes em diversos contextos. Por fim, no nível do desenvolvimento, dispõe-se a investigar as condições de construção das pessoas e da transformação dos construídos sócio-históricos, baseando-se nas teses vygotskianas do papel da interiorização do signo e constituição do pensamento consciente.

Para o ISD, existem duas unidades maiores de análise: os textos e as ações de linguagem. Os textos, unidades comunicativas, são produtos, “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 139). As ações de linguagem, atribuídas a um agente particular e materializadas nos textos, são sequências organizadas de sua atividade de linguagem (BRONCKART, 2006). Assim, a análise das ações de linguagem é feita por meio de seus produtos empíricos, os textos.

Podemos, então, observar que, entre textos e ações, existe uma relação de mediação, já que a ação de linguagem se realiza por intermédio do texto. Um texto nunca está sozinho, mas sim sempre inscrito em um conjunto de textos que possuem semelhanças contextuais, discursivas e linguístico-discursivas, os gêneros textuais. Eles representam as formas comunicativas em uso em uma determinada formação social e “se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas” (BRONCKART, 2012, p. 108), assim são portadores de várias classificações sociais. Por exemplo, diante da necessidade de comunicar algo por escrito a alguém, uma pessoa pode escolher produzir seu texto seguindo o gênero textual mais adequado para sua situação: uma carta, um *e-mail*, um bilhete etc. Caso decida escrever uma carta, existem certas regras, construtos históricos, que essa pessoa deverá seguir para escrever: a estrutura da carta (data, local, saudação etc.) e o tom dela (informal ou formal). Uma carta pode, então, ser classificada socialmente de várias formas (carta convite, carta de motivação, carta

comercial etc.), pois, enquanto gênero textual, adapta-se às questões sociocomunicativas da situação de linguagem na qual é produzida.

Em nossa pesquisa, consideramos que as verbalizações dos professores iniciantes materializam-se em textos que, por sua vez, pertencem ao gênero “entrevista”, mais especificamente “entrevista de aloconfrontação”. Portanto, como veremos mais adiante, procuramos analisar esses textos segundo categorias próprias ao modelo do ISD e ao fato de se tratar de um texto oral pertencente ao gênero entrevista.

Um outro conceito do ISD que é essencial para nosso estudo é o de agir humano, visto que estudamos, em nossa pesquisa, o agir e o desenvolvimento do professor iniciante de francês, por meio das verbalizações que eles produzem de sua atividade e observamos de que maneira essas práticas de linguagem contribuem para o desenvolvimento profissional deles. Para Bronckart (2008), pelo fato de reconstituírem o quadro social no qual as ações se desenvolvem, os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano. Bronckart (2008) afirma que o agir humano não é acessível pela simples observação e só pode ser apreendido pelos processos interpretativos verbais fornecidos pelos actantes. Tal fato ressalta a necessidade de analisar o agir a partir dos textos que circulam nessa esfera, que comentam o agir do professor iniciante e que se organizam em gêneros. Nas próximas seções, discutiremos a questão do agir para o ISD e sua relação com o trabalho.

1.2.1. O agir para o ISD

No quadro teórico do ISD, os conceitos de agir, atividade e ação apresentam-se como elementos centrais, pois fazem parte da constituição e do desenvolvimento do funcionamento psíquico humano, seus objetos de estudo. Como esses conceitos têm sido estudados por diversas correntes teóricas e vários pesquisadores, eles apresentam condições de emprego e significados múltiplos e heterogêneos. Diante da complexidade desses conceitos, o ISD, representado por Bronckart e pelo grupo LAF¹⁷ (Langage, Action, Formation), propôs uma semiologia do agir mais ou menos estável para o desenvolvimento de suas pesquisas (BRONCKART, 2004).

¹⁷Formado em 2000 por pesquisadores da Universidade de Genebra e dirigido, até 2010, por Bronckart, o Grupo LAF fazia parte do Laboratoire RIFT (Recherche – Intervention – Formation – Travail) da Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation da Universidade de Genebra (<https://www.unige.ch/fapse/rift/equipes/>). Esse grupo investigava o trabalho pelo ponto de vista da análise do agir e tinha o trabalho educacional como uma de suas vertentes de pesquisa (<https://www.unige.ch/fapse/rift/equipes/laf/>).

Para o ISD, o *agir* é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120), em outras palavras, qualquer comportamento ativo de um organismo. De caráter interpretativo ou teórico, a *ação* e a *atividade* são interpretações que incidem sobre determinados elementos do agir. Assim, a atividade designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e a ação designa uma leitura do agir que envolve as mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas singulares (BRONCKART, 2008, p. 120).

No plano das dimensões motivacionais, podemos distinguir os *determinantes externos*, que têm origem coletiva, dos *motivos*, razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular. Assim como no plano motivacional, distinguimos, no plano da intencionalidade, elementos de origem coletiva, as *finalidades*, e de cunho individual, as *intenções*. No plano dos recursos para o agir, podem-se distinguir os *instrumentos* disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa em particular.

Podemos observar formas de agir socializado e comunicativo em todas as espécies, mas a única que mobiliza signos organizados em textos para o seu agir comunicativo é a humana. Ou seja, a espécie humana é a única dotada de um agir de linguagem materializado pelos textos, que permite aos seus indivíduos “construir mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida”, ou seja, esses mundos podem se tornar não pertencentes à experiência única de um indivíduo, podem se acumular no curso da história dos grupos (BRONCKART, 2006, p.137).

Caracterizados como “unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87), os textos são a forma de realização das atividades de linguagem.

1.2.2. O trabalho como forma de agir

Como visto na seção dedicada ao Interacionismo Social, o trabalho é uma forma de agir típica do ser humano e é ele que marca o início do desenvolvimento da espécie humana. Para Bronckart (2008), o trabalho destaca-se entre as formas de atividades coletivas organizadas pela sua função de assegurar a sobrevivência dos membros de um grupo ou comunidade.

Bronckart (2008) explica que as formas de organização do trabalho foram reguladas seguindo-se uma relação econômica-social e que tal fato culminou em uma dualidade no entendimento da concepção de trabalho, opondo proprietários e dirigentes de empresas aos trabalhadores. As ciências do trabalho, que apresentaremos na próxima seção, interessam-se particularmente pela distância entre esses dois níveis e pela coexistência deles. Enquanto os proprietários e dirigentes das empresas definem condições de trabalho, divisão de setores, empregos e tarefas, pensando em uma atividade econômica rentável, os trabalhadores vivem seu agir nesse quadro construindo representações e avaliações sobre o trabalho e mobilizando parte de seus recursos comportamentais e psíquico-mentais para ele.

Assim como outras atividades humanas, a compreensão do trabalho não pode se dar apenas pela observação do comportamento dos trabalhadores, é necessária, para sua compreensão, a análise da linguagem que permeia essa atividade. Ou seja, a linguagem é um fator fundamental para a compreensão do trabalho e conseguimos compreendê-lo apenas por meio das representações elaboradas pelos trabalhadores nos e pelos textos produzidos em suas situações de trabalho.

Nesse sentido, Bronckart (2008) destaca que um viés importante para as relações entre o agir e o trabalho foram os estudos sobre o agir formativo e a formação por meio da análise do agir, pelos métodos de entrevistas de explicitação, de confrontação e de análise de narrativas de vida profissional. Segundo o autor, a atividade dos trabalhadores, concebida inicialmente como um “objeto *enigmático*” fruto de um “*compromisso* entre as exigências das tarefas predefinidas e dos recursos efetivos que podem ser mobilizados pelos trabalhadores”, pode ser compreendida por certos “procedimentos de observação e mensuração dos comportamentos” que têm como principal objetivo motivar verbalizações dos trabalhadores sobre suas representações das situações de trabalho e dos diversos aspectos do seu agir vivido (BRONCKART, 2008, p. 98).

Por essa razão, dedicamo-nos a analisar as ações do professor iniciante de francês e compreender seu processo de formação por meio dos textos produzidos por eles sobre seu trabalho.

1.2.3. O modelo de análise de textos

A partir da análise de vários textos, o ISD propõe um modelo de análise textual (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008) que se baseia no estudo complexo e detalhado dos textos, bem como da estrutura interna que os constitui.

A seguir, apresentamos mais detalhadamente o modelo teórico-metodológico de análise textual do ISD. Para melhor compreensão, utilizamos exemplos retirados de uma entrevista de autoconfrontação simples¹⁸, produzida no contexto de uma intervenção realizada anteriormente à nossa, nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. A entrevista utilizada foi realizada com um professor voluntário, ao qual faremos referência utilizando apenas a inicial de seu nome: M.

O contexto de produção

Para iniciar o estudo do texto, analisamos a situação de ação de linguagem que deu origem a ele (BRONCKART, 2012). É necessário, então, antes de observarmos a estrutura material do texto, refletirmos sobre o contexto no qual ele foi produzido com a intenção de identificar as propriedades dos mundos físico, social e subjetivo que podem exercer uma influência sobre a produção dele. Convém aqui diferenciarmos, tal qual Bronckart (2012, p. 91), a situação de ação de linguagem externa, característica dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, da situação de ação de linguagem interna ou efetiva, as representações desses mundos sob o ponto de vista de interiorização do agente.

Bronckart (2012, p. 92) sublinha que as relações entre uma situação de ação de linguagem e um texto empírico nunca podem apresentar um caráter direto ou mecânico. Em primeiro lugar, porque a situação de ação de linguagem interiorizada influi diretamente sobre um texto empírico e o pesquisador não tem acesso a essa situação, o que restringe seu papel à formulação de hipóteses sobre a situação efetiva do agente a partir das informações referentes à situação de ação externa. Em segundo lugar, porque não é possível prever o conjunto de características de um texto empírico produzido, mesmo que se conheça exaustivamente a situação de ação interiorizada pelo agente. As representações do agente são apenas uma base de orientação (SCHNEUWLY, 1988 apud

¹⁸ As entrevistas de autoconfrontação simples serão apresentadas detalhadamente na seção 1.3. – As ciências do trabalho. A decisão de apresentar uma entrevista de autoconfrontação simples para exemplificar o modelo de análise textual do ISD foi tomada com a intenção de visualizar um texto que mostrasse aspectos sobre o agir do professor. Agradecemos às professoras Luzia Bueno e Rozania de Moraes pela sugestão dada durante o exame de qualificação.

BRONCKART, 2012) a partir da qual um conjunto de decisões sobre a produção do texto empírico deve ser tomado.

O contexto *de* produção é, então, constituído pelas representações do mundo físico e do mundo social e subjetivo que os participantes da ação de linguagem mobilizam ao produzir o texto. O mundo físico refere-se ao espaço e ao tempo no qual o agente está inserido no momento da produção textual. Quatro parâmetros constituem esse contexto: o emissor, quem produziu o texto; o receptor, para quem ele foi produzido; o lugar de produção, ou seja, o local físico em que o texto é produzido; e o momento de produção, que se refere ao período no qual é produzido.

Iniciando a caracterização do contexto de produção físico da autoconfrontação simples que utilizamos como exemplo, identificamos que a entrevista com M foi realizada com a presença de duas *intervenientes*¹⁹ em uma das salas do Laboratório de Apoio à Pesquisa e ao Ensino em Letras (LAPEL) da Universidade de São Paulo em julho de 2015, quando teve início a intervenção, e durou aproximadamente uma hora e nove minutos. M mostrou-se preparado para a entrevista, pois anteriormente havia feito notas sobre suas impressões da sequência filmada.

Segundo Bronckart (2012), toda produção textual inscreve-se no quadro de uma interação comunicativa implicada em um mundo social e subjetivo. Esse estudioso define o contexto sociossubjetivo como “a imagem que o autor dá de si ao agir” (BRONCKART, 2012, p. 94) e, assim como o contexto físico, divide-o em quatro parâmetros. Dessa forma, o lugar social refere-se ao modo de interação no qual o texto é produzido; a posição social do emissor refere-se ao papel social que esse representa no momento da interação e que lhe confere o estatuto de enunciador; a posição social do receptor representa o papel social da pessoa que recebe o texto e confere-lhe o estatuto de destinatário; finalmente, os objetivos representam os efeitos que o enunciador pretende produzir sobre o destinatário com a produção do texto.

Podemos analisar o contexto sociossubjetivo em entrevistas de autoconfrontação simples sob dois enfoques diferentes: o ponto de vista do professor participante e o do pesquisador que realiza a entrevista.

Na entrevista de M, sob seu ponto de vista, ele é o enunciador e caracteriza-se como um professor em formação no Curso de Letras (FFLCH-USP) que, paralelamente às suas atividades acadêmicas, atua como professor nos Cursos Extracurriculares de

¹⁹ Na seção 1.3. – As ciências do trabalho, apresentaremos o papel de um interveniente em entrevistas de autoconfrontação.

Francês. Seus destinatários são duas intervenientes e professoras que possuem mais experiência no ensino de FLE que ele e são também superiores a ele em seu contexto de trabalho, pois uma atuou como professora-tutora e a outra é coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês. A entrevista caracteriza-se, então, como uma etapa da pesquisa da qual participa e foi feita com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de um estudo sobre o trabalho do professor iniciante e refletir sobre suas próprias práticas.

Sob o ponto de vista das intervenientes, elas são as enunciantoras e possuem mais experiência acadêmica e profissional que seu destinatário, um professor iniciante disposto a contribuir para o avanço nas pesquisas sobre seu trabalho e interessado em refletir sobre suas práticas. O objetivo das intervenientes com a entrevista é contribuir para a formação dos professores que atuam em seu contexto de trabalho e, possivelmente, utilizar os dados coletados para pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER-AGE.

A infraestrutura geral do texto

Para identificar os parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado, o modelo de análise textual do ISD propõe, após a análise do contexto de produção, que se analise a organização do texto. Para Bronckart (2012), a organização da estrutura interna do texto é composta de três camadas superpostas que constituem o folhado textual: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral, primeira e mais profunda camada do texto, é constituída pelo plano global dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências nele presentes. O plano global dos conteúdos temáticos é definido como o conjunto de informações explicitamente apresentadas no texto (BRONCKART, 2012) e são representações construídas pelo enunciador a partir de conhecimentos que estão arquivados em sua memória antes da realização da ação de linguagem. Ao realizar a ação de linguagem, o enunciador deve reorganizar esses conhecimentos prévios, que estão ordenados de forma hierárquica, de maneira sucessiva. Essa reorganização e a materialização dos conhecimentos no texto se realizam por meio da mobilização de mundos discursivos distintos do mundo ordinário no qual o agente realiza a ação, ou seja, mobilizam os tipos de discurso.

A autoconfrontação simples com o professor M motivou a discussão de temas variados que se repetiram com maior ou menor ocorrência. No total, 21 temas foram motivados. Alguns deles estavam relacionados ao funcionamento da autoconfrontação e

da intervenção, mas a maioria fazia referência à sequência de aula filmada. A fim de exemplificar o plano global dos conteúdos temáticos, reproduzimos no quadro 1 um excerto da entrevista realizada com o professor M. Como explicado anteriormente, participaram dessa entrevista o professor voluntário e duas intervenientes. Os turnos de fala são atribuídos a cada participante através das siglas M para as falas do professor e I1 e I2 para as falas de cada interveniente.

Quadro 1 – Excerto da entrevista com o voluntário M.

- 334I2. et pourquoi () ? qu'est-ce que tu as fait de différent avec eux (...)
- 335M. [je sais pas mais c'est bizarre parce que je pense que...j'ai eu l'impression que ce groupe là ils ne m'ont pas accepté très bien... il y a/je pense...j'ai l'impression qu'il y a eu une évasion évasion un peu grande je sais pas... mais je pense que dans les examens ils ont eu de très bons résultats... et avec des groupes qui m'ont très bien accepté et qui m'ont très bien accueilli... accueilli... ehn :: ils ont fait des évaluations moins bonnes... mais ils ont eu une meilleure acceptation...ça c'est une question que je me suis posé
- 336I2. là l'acceptation était moins bonne parce qu'ils sont ehn :: partis c'est ça ? (parce qu'ils ont) quitté le cours ?
- 337M. [oui je je sais pas je pense que le cours avait commencé avec vingt élèves et à la fin :: il y en avait douze
- 338I2. il y a d'autres /d'autres cours où tu avais vingt et ils ont continué ? à la fin ils (étaient)
- 339M. [oui il il y avait vingt et ils continué vingt... mais d'un autre côté/d'un autre/d'un autre part... d'un autre côté les évaluations étaient moins bonnes que celle de ce groupe... tu sais ? alors je ne sais pas... peut-être que :: c'est eux qui sont bons pas moi... je sais pas expliquer... peut-être c'est ::... eux qui sont :: qui sont intelligents...ils sont plus intelligents que ceux de l'autre groupe... je sais pas... ok ?... ça va ? je peux continuer ?
- 340I1. [oui oui oui tu peux continuer
- *in vidéo*
- 341M. il est là ((risos))... ne f/ne faites pas ça oui ?
- *fin vidéo*
- 342M. NE FAITES PAS... c'est très :: comment on appelle ?
- 343I2. Directif
- 344M. directif oui...directif ? oui...
- *in vidéo*
- 345M. ne faites pas comme ()... regarder la page :: cinquant/cinquante... ne faites pas comme dans la page cinquante ((celular do professor toca, ele pega para responder)) ça ne peut pas...je... je veux pas ça ahn page cinquante parce que dans la page cinquante les verbes ne sont pas conjugués...oui ?... vous devez conjuguer les verbes
- *fin vidéo*
- 346I1. je...je peux te demander une chose ?... il y a quand même quelque chose qui m'étonne dans de passage... parce que tu montres le livre... c'est leur livre c'est le même qu'ils utilisent
- 347M. aham
- 348I1. Et tu dit « ne faites pas comme le livre »
- 349M. oui... c'est très bizarre parce que... j'adore Alter Ego ((nome do livro))

350I1. Uhum

351M. éh :: bah pardon je fait une :: une publicité mais :: c'est un livre... avec lequel je me sens bien de travailler et à ce moment là je dis « ne faites pas ça »... je pense que c'est parce que :: une de mes collègues...je vais pas cit/je peux citer le nom ou c'est mieux de ne pas dire ? ...c'est une collègue plus expérimentée que j'ai... elle a dit « ah je ne sais pas pour/pourquoi ils font ça ...dans cette nouvelle version parce qu'ils avaient fait ça avant aussi... dans l'Alter Ego ancien ils faisaient tout ça avec les verbes à l'infinitif ... et Alter Ego plus... ehn ::... ils continuent de la même manière...ils mettent tout à l'infinitif au lieu/au lieu de conjuguer les verbes »... tu sais ?... c'est une collègue qui fait ça et que ::elle est plus expérimentée que moi je l'admire... et elle m'a dit ça elle a ... elle a -- pendant un tutorat en fait-- ...elle m'a dit ça ehn :: « je sais pas pourquoi ils font ça... systématiquement ils :: ils mettent les verbes tous à l'infinitif mais c'est pas bon »... et c'est une chose avec laquelle je suis un peu d'accord... et je pense que j'ai repris son discours

352I1. Uhum

353M. vous savez ? c'est pour ça que :: que j'ai dit ça... mais en fait :: j'aime beaucoup ce livre... c'est un livre :: qui me passe beaucoup de :: de sécurité

354I1. comment ça de sécurité ? c'est un livre... (comment il te passe) de sécurité ?

355M. [non c'est un... bon c'est un livre que/bon eh :: outre le fait que je conné/que je le connais bien ... éh :: c'est un/eh/oui d'accord... la coordinatrice dit toujours ça que c'est un livre qui :: pour les débutants parce qu'il guide le chemin :: du cours...il guide ... c'est ça... le cours est prêt... et on doit juste ajouter quelques petites choses mais il est là... mais ::... d'un autre côté... je pense qu'il est PLUS axé sur la communication que sur la grammaire... tu sais ? il n'est pas très axé sur la structure... et moi je su/ je pense que je suis une personne qui est axé sur la structure oui ? je p/j'essaye d'être plus communicatif :: de faire des choses plus axées sur la communication mais en mêm/au même temps ... je suis très préoccupé avec la structure... et quand je vois une page où :: ils montrent un document ... proche de la réalité où tout est à l'infinitif... je me dis « ah... ils ne vont pas être capables de conjuguer les verbes »...ça va c'est/c'est ça ... ok ? est-ce que j'ai parlé trop ?

356I1. Non

357M. non ?

O excerto acima é composto de 24 turnos de fala e tem uma duração aproximada de cinco minutos. Nele podemos identificar a presença de dois conteúdos temáticos distintos. Do turno 334 ao turno 340, os participantes da entrevista discutem sobre a relação aluno-professor e o índice de evasão do curso como uma possível consequência dessa relação. O outro tema discutido, motivado por um trecho do vídeo da aula do professor M visto durante a entrevista (turnos 341 a 345), trata do livro didático adotado e da organização do livro e estende-se entre os turnos 346 e 357. Essas informações sobre o plano global dos conteúdos temáticos desse excerto encontram-se resumidas no Quadro 2 – plano global dos conteúdos temáticos, ao qual acrescentamos a minutagem desse trecho da entrevista.

Quadro 2 – Plano global dos conteúdos temáticos – Excerto da entrevista com o voluntário M.

Turnos de fala	Minutos	Tema
334 a 340	51m 17s a 52m 41s	Relação aluno-professor e índice de evasão do curso
341 a 345	52m 42s a 53m 29s	Vídeo de aula
346 a 357	53m 30s a 56m 20s	Livro didático

Bronckart (2012) define os tipos de discurso como “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” e, por serem dependentes das opções de recursos morfossintáticos de uma língua, apresentam-se em um número limitado. Bronckart (2012, 2006) propõe essa definição a partir das contribuições de outros autores: a distinção entre “história” e “discurso” estabelecida por Benveniste²⁰ (1959), entre mundo comentado e mundo narrado estabelecida por Weinrich²¹ (1973), entre três planos enunciativos estabelecida por Simonin-Grumbach²² (1975), ou a necessidade de distinguir as tentativas de classificação dos gêneros fundada “nos modos de enunciação” traduzidos por formas linguisticamente estáveis e identificáveis (como sujeito, tempos verbais, etc.) estabelecida por Genette²³ (1986). Os tipos de discurso pertencem a dois eixos maiores – o mundo da ordem do narrar e o mundo da ordem do expor –, assim classificados por representarem formas reveladoras da construção das coordenadas de mundos virtuais diferenciadas do mundo empírico dos agentes (BRONCKART, 2012, p. 138). Dessa forma, por apresentar um distanciamento do mundo ordinário no momento da ação de linguagem, o mundo do narrar é considerado disjunto, enquanto o mundo do expor é conjunto.

Os diferentes mundos discursivos podem ainda ser subdivididos em duas categorias: implicado ou autônomo. Implicação e autonomia só podem ser identificadas pela observação da existência ou não de dêiticos temporais, espaciais ou de pessoa no ato da produção, pois os mundos são dependentes das formas linguísticas que os materializam. Assim, é pela identificação das coordenadas gerais dos mundos e da relação com o ato de produção que podemos identificar os tipos de discurso:

²⁰ BENVENISTE, E. Les relations de temps dans le verbe français. Bulletin de la société de Linguistique, n. 54. Reeditado em *Problèmes de linguistique générale, t. I*. Paris : Gallimard, 1959/1966, p. 237-250.

²¹ WEINRICH, H. *Le temps*. Paris: Seuil, 1973.

²² SIMONIN-GRUMBACH, J. Pour une typologie des discours. In : KRISTEVA, J-C., MILNER e N. RUWET (eds.) *Langue, Discours et société. Pour Emile Benveniste*. Paris: Seuil, 1975, p. 85 – 121.

²³ GENETTE, G et al. *Théorie des genres*. Paris: Seuil, 1986.

Quadro 3 - Tipos de discurso
Coordenadas gerais dos mundos

		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart, 2012, p. 157

Os tipos de discurso classificam-se, então, em quatro e podem ser do eixo do expor, apresentando implicação (discurso interativo) ou autonomia (discurso teórico), ou do eixo do narrar implicado (relato interativo) ou autônomo (narração).

Observamos, nas entrevistas em autoconfrontação simples, a presença de discurso interativo (eixo do expor implicado), pois elas apresentam formas verbais que implicam os participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais e tempos verbais que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção. Ainda, por ser uma entrevista na qual o professor relembra e conta fatos de sua sequência filmada enquanto a assiste, encontramos o relato interativo, com a presença de tempos verbais que colocam os fatos narrados como distantes temporalmente do momento de produção. No excerto a seguir, apresentamos exemplos de discurso interativo e de relato interativo (em negrito):

Quadro 4 – Segmento de discurso interativo e relato interativo

36I2.M
37M. oui
38I2. je peux te poser une question ? /mais là quand tu... ahn parles/tu demandes en portugais s'ils ont des questions...est-ce qu'ils te répond/est-ce qu'ils ont des questions ?
39M. oui
40I2. oui ?
41M. [parce que regarde quand j'ai demandé en français...ils ne m'ont rien dit alors quand j'ai dit... « vocês tem perguntas ? » en portugais...ils ont qu'une femme a dit quelque chose
42I2. on écoute
43M. ok.... pardon... eh...

No turno de fala 41, podemos observar um segmento de relato interativo marcado essencialmente pela presença do pretérito perfeito (*j'ai demandé en français*) no qual o professor conta um acontecimento passado em sua aula, situado em um tempo anterior à entrevista.

Os dêiticos de pessoa também são frequentes nas entrevistas, o que mostra a implicação que caracteriza tanto o relato quanto o discurso interativo.

A fim de exemplificar os outros dois tipos de discurso, tomemos exemplos retirados de Bronckart (2012) e Camus (1994). No discurso teórico, não há marcas que remetam aos participantes da interação e há presença de presente genérico e nominalizações. Identificamos, também, autonomia entre os conteúdos do texto e a situação de produção.

Quadro 5 – Exemplo de discurso teórico

O primeiro tipo de estudo desenvolve um procedimento metodológico que pode ser qualificado de interno. O conjunto de propriedades do sistema é descrito e analisado fazendo-se a abstração das condições efetivas de produção de linguagem, isto é, não se considerando nem os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre essas produções, nem os efeitos que essas mesmas produções provocam sobre o meio humano.

Fonte: BRONCKART, 2012, p. 70

Na narração, identificamos a ausência de unidades linguísticas que remetem à situação de produção textual, além disso, pode haver referência textual que remeta a um tempo passado, disjuncto do momento da interação.

Quadro 6 – Exemplo de narração

Depois vinham as aulas. Com M. Bernard, a aula era sempre interessante pela simples razão de que ele era apaixonado pelo seu trabalho. (...) Ele sabia sempre tirar no momento certo de seu armário de tesouros a coleção de minerais, de ervas, de borboletas e de insetos dissecados, de mapas que despertavam o interesse cada vez maior dos alunos. Era o único no colégio que conseguira um projetor e, duas ou três vezes por mês, fazia projeções sobre assuntos de história natural ou geografia. Em aritmética, instituíra um concurso de cálculo que forçava o aluno a exercitar a rapidez de raciocínio.

Fonte : A. Camus. Le premier homme, 1994, tradução nossa²⁴

Além de ser caracterizada pelas dimensões dos conteúdos temáticos e dos tipos de discurso, a infraestrutura textual caracteriza-se pela organização sequencial dos conteúdos temáticos, ou seja, a organização sucessiva atribuída pelo agente produtor do texto às macroestruturas, aos conhecimentos sobre um tema específico, no momento da

²⁴ No original, em francês : « Ensuite c'était la classe. Avec M. Bernard, cette classe était constamment intéressante pour la simple raison qu'il aimait passionnément son métier. (...) Il savait toujours tirer au bon moment de son armoire aux trésors la collection de minéraux, l'herbier, les papillons et les insectes naturalisés, les cartes, qui réveillaient l'intérêt fléchissant de ses élèves. Il était le seul dans l'école à avoir obtenu une lanterne magique et, deux fois par mois, il faisait des projections sur des sujets d'histoire naturelle ou de géographie. En arithmétique, il avait institué un concours de calcul mental qui forçait l'élève à la rapidité d'esprit ».

(re)semiotização de seus conhecimentos no texto (BRONCKART, 2012, p. 217). Tomando por base os estudos de Adam (1996), Bronckart propõe a noção de sequência para complementar a infraestrutura geral dos textos. Assim, para esse autor:

“as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições (...) podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequência” (Bronckart, 2012, p 218).

As sequências classificam-se em cinco tipos básicos que apresentam, cada um, fases que os constituem organizadas em um protótipo-padrão. São elas: sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa e sequência dialogal. Para nosso estudo, a sequência dialogal é a mais importante, pois é a situação de comunicação predominante nos textos que iremos analisar.

A sequência dialogal caracteriza-se por realizar-se apenas nos segmentos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala e assumidos, nos discursos primários, pelos agentes-produtores engajados em uma interação verbal ou, nos discursos secundários, atribuídos a personagens inseridos em um discurso principal. Essa sequência é dividida em três fases: uma de abertura, durante a qual os personagens entram em contato; uma fase transacional, durante a qual é feita a co-construção do conteúdo temático da interação; e outra de encerramento, que finaliza a interação verbal. Em nossos dados, analisaremos sequências dialogais, já que utilizamos o gênero entrevista de aloconfrontação. Portanto, como sugerido por Bronckart (2010), complementaremos o modelo de análise de textos proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008) com noções oriundas de trabalhos que focalizam os textos orais. Em nossa pesquisa, servimo-nos, especialmente, das contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1996) em relação à análise da conversação.

Empregaremos, por exemplo, o conceito de turnos de fala (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 39), que podem ser tanto equilibrados quanto encavalados e ter a predominância de um ou de outro falante; e o conceito de relação vertical ou horizontal dos falantes (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 41-43), que explicita o grau de familiaridade e hierarquia de poder entre os falantes.

Os mecanismos de textualização

O nível intermediário do folhado textual concebido por Bronckart (2012) é constituído pelos mecanismos de textualização. Essas unidades são responsáveis pela

coerência temática do texto, assegurando sua progressão. Bronckart (2012) classifica-os em três conjuntos maiores: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão são responsáveis pela progressão temática e marcam as articulações entre os temas e as transições entre os discursos e as fases de uma sequência. Essas operações são realizadas por um subconjunto de unidades que denominamos organizadores textuais e podem ser de ordem lógica, espacial ou temporal, marcando a relação entre estruturas.

Os mecanismos coesivos “marcam as relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos à estrutura de frase” (Bronckart, 2012, p.263) e dividem-se em dois tipos: coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de coesão nominal introduzem informações e organizam a retomada dessa informação no texto por meio de anáforas, o que confere a esse um efeito de estabilidade. Os mecanismos de coesão verbal contribuem para a evolução do conteúdo temático e produzem no texto o efeito de organização temporal e hierárquica de estados, acontecimentos e ações expressos nele por meio dos tempos e modos verbais.

Os mecanismos enunciativos

Na última camada, os mecanismos enunciativos contribuem para melhor compreensão dos posicionamentos dos autores do texto e dos julgamentos, das opiniões e dos sentimentos relativos ao seu conteúdo temático. Nessa camada, analisamos os mecanismos de distribuição de vozes presentes no texto e os mecanismos de modalização.

As vozes que se manifestam no texto são responsáveis pelos posicionamentos do que é expresso nele e podem ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou por frases e segmentos de frases (BRONCKART, 2006, p. 149). Podemos atribuir a responsabilidade do que é dito no texto a quatro subconjuntos de vozes: a do autor empírico, a do narrador ou expositor do texto, a das vozes sociais ou as vozes de personagens (BRONCKART, 2012, p. 326). Concordando com Genette (1972), Bronckart (2012) postula que as vozes podem ser expressas no texto de forma direta ou indireta. As diretas são as que se manifestam nos discursos interativos dialogados, reproduzem os turnos de fala e são explícitas, e as vozes indiretas podem manifestar-se em qualquer tipo de discurso, ser explicitadas por fórmulas do tipo *segundo x* ou, quando não assumidas diretamente pelos autores, compreensíveis apenas por uma observação atenta (BRONCKART, 2012, p. 329).

Como sugerido por Bronckart (2012), apoiamo-nos, também, em outros autores para a realização do nosso estudo. Buscamos em Maingueneau (1989, 2007/2013) e Authier-Revuz (2001) recursos para nos auxiliar na identificação das vozes que podem ser ou não facilmente identificáveis por meio de marcas linguísticas. As contribuições de Maingueneau (1989, 2007/2013) auxiliam-nos na identificação da heterogeneidade das vozes mostradas no texto por marcas explícitas (aspas, travessão), discurso direto ou discurso indireto. Um recurso fundamental a ser analisado diante da ausência de marcas explícitas são os verbos discendi ou introdutórios (dizer, falar, pensar). Além disso, o autor ressalta que a análise dos dêiticos de pessoa, de tempo e de espaço dependem da situação de enunciação e dos referentes do discurso e podem contribuir para a compreensão das vozes que os sujeitos trazem para sua fala. (MAINGUENEAU, 1989, 2007/2013).

Para compreender a heterogeneidade constitutiva nos textos, recorreremos, por outro lado, à categoria da modalização autonímica, definida por Maingueneau (2007, p. 203) como “o conjunto de procedimentos pelos quais o enunciador desdobra seu discurso, comentando a própria fala”.

Authier-Revuz (2001) desenvolve um estudo sobre as modalizações autonímicas e destaca, além das formas metaenunciativas explícitas de reformulação e comentário do próprio dizer, as formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogo de palavras não marcadas) que fazem parte da heterogeneidade constitutiva do discurso. Authier-Revuz (1998) considera essas formas interpretativas como “não-coincidências do dizer” e mostra que elas podem identificar outras vozes no discurso por meio de alguns indicadores, como vemos no quadro abaixo.

Quadro 7 – Formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva

Formas puramente interpretativas da heterogeneidade constitutiva (MAINGUENEAU, 2001; AUTHIER-REVUZ, 1998, 2001)			
Classificação	Definição	Exemplo	Indicadores
a) Não-coincidência interlocutiva	quando as modalizações autonímicas indicam uma distância entre os coenunciadores.	<i>Desculpe a expressão, se se pode dizer, se você preferir, entende o que eu quero dizer ? Como você mesmo diz...</i>	
b) Não-coincidência do discurso consigo mesmo	quando o enunciador alude a um outro discurso dentro de seu próprio discurso.	<i>Como diz x, para usar as palavras de x, para falar como os esnobes, o assim chamado..., o que se costuma chamar...</i>	- palavras de outro lugar, de outra época, de outra teoria , de outra pessoa, jargões ; - outra língua , região, época, socioleto, posição política etc.
c) Não-coincidência entre as palavras e as coisas	quando se trata de indicar que as palavras empregadas não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar.	<i>O que é preciso chamar x, poderíamos dizer, como dizer ? ia dizer x, x ou melhor y, já que é necessário nomear...</i>	- metáforas, neologismos, eufemismos, hipérboles, entre outros.
d) Não-coincidência das palavras consigo mesmas	quando o enunciador se confronta com o fato de que o sentido das palavras é ambíguo.	<i>Em todos os sentidos da palavra, no sentido primeiro da palavra, literalmente, eis a palavra adequada...</i>	

Fonte: SILVA, 2015

Na autoconfrontação simples analisada para exemplificar o modelo de análise textual do ISD, identificamos, em primeiro lugar, as vozes dos personagens implicados, na qualidade de agentes, nas ações constitutivas do conteúdo temático (BRONCKART, 2012, p. 327). Além disso, identificamos a presença de vozes sociais, das quais trazemos um exemplo abaixo: a voz da didática.

Quadro 8 – Exemplo voz da didática

15I1. pour/pourquoi devrais-tu te débarrasser du portugais ?
16M. parce que :: je pense que ::... les professeurs que j'ai eus de français que :: avec qui j'ai appris le plus ils n'en parlaient qu'en portugais... non pardon ils ne parlaient qu'en français... et pour moi c'est ::... tous les chemins méthodologiques qu'on suit aujourd'hui dans les réunions... indiquent l'usage du français éh :: de plus en plus fréquente ... mais je peux vous montrer ? alors je vais vous montrer :: la partie du vidéo/de la vidéo où je parle portugais... ce sont des petites/des petits mots des petites expressions... je peux commencer ?

No turno 72, observamos a presença da voz da didática quando o professor M diz que acredita que deve usar menos a língua materna em sala de aula, pois é algo indicado pelas metodologias utilizadas pelo grupo de professores nas reuniões pedagógicas. As discussões metodológicas feitas nas reuniões são baseadas em textos sobre a didática e M utiliza o que foi discutido nelas para poder analisar e apoiar suas reflexões.

Ainda no plano da identificação das vozes, é importante destacarmos duas categorias que foram identificadas em entrevistas de autoconfrontação e são, portanto, importantes para nossa pesquisa: a voz da fala interior e a voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014).

Inspiradas nos estudos de Vygotski (1934/1997) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas crianças, as autoras baseiam-se no conceito da linguagem egocêntrica de crianças em idade pré-escolar para identificar a voz da fala interior e a voz da fala interior reconstituída nas entrevistas em autoconfrontação. Durante o desenvolvimento da linguagem, a criança apresenta uma linguagem egocêntrica, que organiza verbalmente sua ação e assemelha-se à linguagem interior dos adultos, pois atua como uma mediação do sujeito consigo mesmo.

Lousada e Dantas-Longhi (2014) observam indícios da voz da fala interior quando, diante de uma dificuldade ou de um conflito, o enunciador passa a dirigir a fala a si mesmo, perdendo de vista seu interlocutor e, de certa forma, o controle de sua atividade, com o objetivo de organizar seu próprio pensamento. Algumas marcas auxiliam na identificação dessa voz, tais como marcas de hesitação, fala entrecortada, longas pausas e marcas linguísticas (bom, enfim, etc.) que marcam o retorno à situação de comunicação, como podemos ver no exemplo abaixo:

Quadro 9 – Exemplo da voz da fala interior

136P2. pourquoi (ce serait) un manque de préparation ?
137M. je sais pas parce que si:: bien sûr que j'ai pre/j'ai préparé ce cours bon ce que je/j'ai pas pre... j'ai pensé à ce que j'allais faire mais:: j'ai pensé à ce que j'allais faire avant le cours créer un ::... un planning de ce que j'allais faire... mais je me dis que::...peut-être que si j'av/si j'avais fait ça plus de fois... ils se disent que si j'avais ça/que je/si j'avais fait ça plus de fois... je n'aurais pas eu besoin de courir... pendant l'activité vous savez ?

As autoras encontraram, além da voz da fala interior, a voz da fala interior reconstituída. Esta foi identificada em textos de entrevistas de autoconfrontação (método de verbalização sobre a situação de trabalho, que apresentaremos na seção seguinte), que possibilitam ao sujeito reconstituir seu pensamento ou mesmo o diálogo consigo mesmo naquela situação. Essa voz é definida pelas autoras como a “recriação, sob a forma de uma voz do segundo plano enunciativo, do diálogo interior que o sujeito estabelece consigo mesmo em situação de conflito” (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014). Segundo as autoras, essa voz, semelhantemente à fala interior (VYGOTSKI, 1934/1997), reproduz o momento em que o sujeito se vê em situação de conflito ou de esforço

intelectual e serve de suporte para que um problema seja resolvido ou uma decisão seja tomada.

A voz da fala interior reconstituída é identificável pelo uso de verbos discendi (falar, pensar, imaginar) quando utilizados para introduzir uma conversa do sujeito consigo mesmo. Esses verbos são apresentados como anteriores ao tempo da voz e configuram-se como uma instrução da atitude que será tomada, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 10 – exemplo da voz da fala interior reconstituída

235P1.	pourquoi après est-ce que tu mets :: la réponse avec il... étudie ?
236M.	parce que :: au premier moment du cours... j'avais essayé de faire... je me présente... et je te pose la question... je et tu
237P1.	[uhum
238M.	on se maintient avec ces deux personnes... après j'ai déci/ j'ai/ je/ je me suis dit « on introduit il elle on introduit la troisième personne »...tu sais ?... je voulais commencer avec la présentation personnelle ... éh :: moi et mon ami je parle avec...

Os mecanismos de modalização expressam avaliações de aspectos do conteúdo temático a partir das vozes e dividem-se em quatro categorias:

- as modalizações lógicas expressam um julgamento de valor de verdade sobre o conteúdo temático do enunciado, considerando os fatos como certos, possíveis, prováveis, improváveis etc.;

Quadro 11 – exemplo de modalização lógica

75M. vous voyez là je fais tout cet inventaire de/des questions...tout cet inventaire de/d'informations qu'ils pouvaient déjà dire mais **je pense que le cours aurait été plus dynamique si j'avais... écris moi-même très vite les ch/les choses même les questions peut-être même les réponses...** et:... ou même **peut-être donner la feuille avec les questions et les réponses... je sais pas mais alors ils n'auraient pas dit eux-mêmes les questions ils n'auraient pas dit eux-mêmes les réponses...** ils n'auraient pas réfléchi à ce qu'ils auraient appris mais peut-être je/ils auraient moins de temps pour parler les uns avec les autres... tu sais ?... alors j'ai toujours cette difficulté il faut que je donne les choses... avant le cours ou ça aurait été mieux si je fais l'inventaire avec eu des question et des réponses... pour que :: ils réfléchissent à ce qu'ils ont appris tu sais ?

Observamos que M expressa sua opinião sobre a atividade que fez quando a caracteriza como pouco dinâmica e complementa dizendo que ele a poderia ter realizado de outra forma (*peut-être donner la feuille avec les questions et les réponses*), ao mesmo tempo que já não tem mais certeza se essa outra forma de fazer seria uma boa alternativa,

(*je sais pas mais alors ils n'auraient pas dit eux-mêmes les questions*) por pensar que dessa maneira os alunos não participariam da aula do modo como ele queria, contribuindo para a revisão e lembrando do que havia sido estudado até então. Nesse exemplo, vemos, além da opinião do professor sobre sua atividade, o valor de possibilidade e de dúvida quando ele reelabora mentalmente sua atividade, encontra outra maneira de fazer e questiona se a nova atividade satisfaria seus objetivos iniciais.

- as modalizações deônticas apoiam-se em opiniões e regras que constituem o mundo social e conferem ao enunciado uma avaliação dos fatos como socialmente permitidos, proibidos etc.

Quadro 12 – exemplo de modalização deôntica

31M. mais en même temps ça me dérange parce que :: je pense que si c'est un cours de français... **je me dis qu'il FAUT parler en français SURTOUT en français et beaucoup moins... en portugais que je parle en général** ... eh ::... dans d'autres moments ça arrive... éh ::... par exemple dans ce moment-là que je vais vous montrer ... c'est un autre moment où j'ai glissé vers le portugais... c'est le minute une heure dix ... c'est le min/on attend dix secondes ok ?

M explica que normalmente usa a língua materna em sala de aula para se aproximar dos alunos, para lhes mostrar que eles são semelhantes. Mesmo com um objetivo diferente que o de ensinar, percebemos que se comunicar em português durante a aula causa um incômodo no professor, pois ele logo afirma que é preciso que ele fale em francês em sua aula (*je me dis qu'il faut parler en français surtout en français*). Então, percebemos que, mesmo sendo uma orientação das metodologias de ensino de língua, existe uma grande cobrança pessoal do professor quanto a isso, pois, embora em um momento descontraído da aula, ele acha que não deve usar o Português.

- as modalizações pragmáticas explicitam a responsabilidade de um personagem em relação aos processos nos quais atua, atribuindo-lhe intenções, razões, capacidades de ação.

Quadro 13 – Exemplo de modalização pragmática

67M. ok alors une autre chose que j'avais... noté c'est à propos des huit premiers minutes du cours... parce que c'était/ça/c'est cours là c'était le jour de la révision... et **j'avais décidé de:: j'avais essayé de faire quelque chose de très communicative... pour essayer de ne pas :: fatiguer les élèves pour essayer de faire quelque chose plus dynamique**... mais quand j'ai regardé la vidéo... éh:: j'ai vu que j'avais essayé de faire ... un grand inventaire de questions et de réponses ... et j'ai perdu beaucoup de temps avec une activité qui pourrait être plus :: rapide... vous savez ? je sais pas s'il faut montrer les huit premiers minutes

Observando o exemplo acima, vemos a ocorrência de uma modalização pragmática quando o professor revela qual sua real intenção ao realizar a atividade no dia da revisão. M diz que tentou fazer uma atividade comunicativa para o dia da revisão. Sua intenção era, então, fazer algo que não deixasse os alunos entediados, uma atividade dinâmica. O professor, somente após ter visto o vídeo, conclui que não alcançou o objetivo fixado inicialmente para sua atividade, constatando que perdeu muito tempo da aula com o procedimento escolhido inicialmente.

- as modalizações apreciativas têm sua origem no mundo subjetivo, pois expressam um julgamento pessoal do enunciador sobre o conteúdo temático, caracterizando-o como bom, mau, estranho etc.

Neste exemplo, podemos identificar a presença de três tipos de modalizações: por meio de modalizações deônticas, M inicia sua verbalização, que trata do modo como ele ensina e a melhor maneira de ensinar os verbos. As obrigações expressas por ele recaem ora sobre ele (*est-ce qu'il faut, il faut non mais "quelle est la meilleure manière de faire"?*), ora sobre os alunos (*comment ils doivent contribuer pour le cours?*). Logo após uma pergunta da interveniente para introduzir sua avaliação sobre o conhecimento dos alunos, ele se expressa, utilizando uma modalização lógica (*je pense que oui*), e conclui sua avaliação por meio de uma modalização apreciativa (*ils connaissent bien les verbes*), julgando que a forma que utiliza para ensinar os verbos é satisfatória.

Quadro 14 – Exemplo de modalização apreciativa

202M. alors je me demande « est-ce qu'il faut :: » il faut non mais « quelle est la meilleure manière de faire ? »... en acceptant leurs suggestions ou en disant moi-même...en guidant moi-même ce qu'ils doivent :: /comment ils doivent contribuer pour le cours ?
203I1.Uhum
204M. ok ?
205I1. est-ce que tu as de bons résultats quand tu insistes sur le/la structure que tu veux (travailler)

206M. **je pense que oui je pense que :: ils connaissent bien les verbes en er**

As figuras de ação

Baseadas nos estudos do ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008), Bulea e Fristalon (2004), ao realizarem uma série de entrevistas com um grupo de enfermeiras e estudarem a dinâmica geral das entrevistas, propõem a noção de figuras de ação (BULEA, 2010; BULEA, BRONCKART, 2010). Essa noção permite a análise de entrevistas produzidas por trabalhadores em situações de trabalho, a fim de colaborar com a observação do posicionamento de profissionais diante da tarefa a ser realizada, o que pode contribuir para a compreensão das representações desses profissionais sobre o seu trabalho.

Já que utilizamos como dados entrevistas com professores em formação em situações de diálogo sobre o trabalho, complementaremos o modelo de análise proposto por Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008) com a noção de figuras de ação (BULEA, 2010; BULEA, BRONCKART, 2010). A partir das análises das entrevistas realizadas com o grupo de enfermeiras, Bulea e Fristalon (2004) identificam as seguintes categorias para classificar o agir nos textos (BULEA, 2010, p. 123 -149):

- a) Figura de ação ocorrência: apresenta-se em segmentos de discurso interativo e seu conteúdo temático é relacionado aos parâmetros da situação de interação, tendo como eixo temporal o eixo dessa própria situação. Apresenta um forte grau de contextualização em torno do agir-referente e implicação do sujeito como ator, marcado pelo uso do “eu”, além dos auxiliares de modo, que conferem valor pragmático ou deôntico, e por verbos de pensamento.

Quadro 15 – Exemplo de figura de ação ocorrência

294M. et j'ai donné beaucoup j'ai fait un peu plus d'attention à ça parce que dans l'examen...
 éh :: **il fallait qu'ils écrivent un texte il faut qu'ils écrivent un texte éh :: de l'itinéraire...**
et a c'est quelque chose qui leur pose beaucoup de difficultés... et c'est pour cette raison
que j'ai décidé de :: réserver une bonne partie du cours... pour... dire l'itinéraire

- b) Figura de ação experiência: assim como a figura de ação ocorrência, aparece em segmentos de discurso interativo, mas diferencia-se desta por apresentar um eixo de referência temporal não limitado, marcado por advérbios e verbos no presente com valor genérico. A implicação do sujeito é menor e é descontextualizada em relação ao agir-referente.

Quadro 16 – Exemplo de figura de ação experiência

261I1.	[tu fais à chaque fois comme ça ?
262M.	oui à chaque fois et :: et quand un élève arrive qu'il arr/il est arrivé en retard on est au milieu du livre...eh ::je l'explique un peu ce qu'on est en train de faire... je vais vers eux « ah écoute Daiane on est à la page quatre-vingt-deux :: tu t'asseois... on est à l'activité quatre... tu dois écouter dire ce que tu penses oui »... je fais toujours ça avec chaque personne qui arrive je la ::... je la salue et je :: j'essaie de la :: mettre un peu dans/dans () c'est ça ?

- c) Figura de ação canônica: realiza-se no quadro do discurso teórico com um eixo temporal não limitado, marcado pelo presente com valor genérico. É organizada, essencialmente, em sujeito-verbo-complemento e encadeada, por justaposição, de frases simples. Não apresenta um contexto específico, e a implicação dos sujeitos é anulada.

Quadro 17 – Exemplo de figura de ação canônica

402I1.	C'est ça le travail...le prof il doit...enfin enseigner de sorte que les élèves de fassent pas de fautes ?
403M.	oui... peut-être il va essayer d'éviter la faute s'ils commettent on doit être conscie/à mon avis on doit être conscient...que c'est un c/un chemin d'apprentissage... que l'apprentissage est spirale...mais je pense...qu'on/à mon avis/après/à partir de mon expérience... on doit faire....tout le possible pour éviter ça... oui ?

- d) Figura de ação acontecimento passado: comumente identificada em segmentos de relato interativo, apresenta um valor ilustrativo do agir por meio de uma história específica ou um incidente. É distante da situação de interação com relação ao eixo temporal, mas o sujeito permanece implicado como ator, marcado pelo uso do “eu” e por relações predicativas.

Quadro 18 – Exemplo de figura de ação acontecimento passado

454M.	mais :: c'est ce que j'ai expliqué au début... éh :: parce que :: après/ après avoir fait ce cours... j'avais fait une autre/une situation différente il y avait des situations un situation deux situation trois... et :: il y avait des petits moments de conversation... entre () de cours... mais :: cette fois-ci... je pense que j'ai un peu/j'ai été un peu ::... je pense que l'inventaire il/l'inventaire... il a occupé plus de temps que :: que j'avais imaginé... j'aurais aimé qu'ils aient plus de temps pour :: parler pas seulement de l'itinéraire mais :: pratiquer les autres choses aussi nom prénom rêve passion pas seulement l'itinéraire... mais j'ai fait plus attention à l'itinéraire parce que c'est la chose avec laquelle ils ont plus de difficultés... ils ont le plus de difficultés oui
-------	--

- e) Figura de ação definição: realiza-se em segmentos de discurso teórico em um eixo temporal não limitado. Apresenta um agir fora de contexto e não define os atores, nem os atos constitutivos do agir. As orações são construídas quase que exclusivamente com a estrutura *é + sintagma nominal*, não apresentando pronomes nem verbos. O que configura o agir referente como objeto de reflexão ou um fenômeno no mundo.

Quadro 19 – Exemplo de figura de ação definição

15I1. pour/pourquoi devrais-tu te débarrasser du portugais ?
16M. parce que :: je pense que ::... les professeurs que j'ai eus de français que :: avec qui j'ai appris le plus ils n'en parlaient qu'en portugais... non pardon ils ne parlaient qu'en français... et pour moi c'est ::... tous les chemins méthodologiques qu'on suit aujourd'hui dans les réunions... indiquent l'usage du français éh :: de plus en plus fréquente ... mais je peux vous montrer ? alors je vais vous montrer :: la partie du vidéo/de la vidéo où je parle portugais... ce sont des petites/des petits mots des petites expressions... je peux commencer ?

As entrevistas de autoconfrontação, como serão mais bem apresentadas na próxima seção, conduzem os participantes a refletirem sobre sua prática quando confrontados à imagem de sua atividade passada, assim eles podem distanciar-se de sua atividade, tomar consciência e expor todos os processos pelos quais passou a realização de sua tarefa. Ao nos servirmos do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008), podemos identificar, no plano linguístico-discursivo, indícios que nos ajudam a compreender alguns aspectos do trabalho do professor iniciante, tais como as motivações e os objetivos que os levam a agir de uma determinada forma (identificados, principalmente, por meio das modalizações) e as avaliações que eles fazem de sua própria ação, bem como os protagonistas desta (identificados pela análise dos dêiticos de pessoa e das vozes presentes no texto).

Uma vez apresentado o modelo de análise de textos que utilizaremos em nossos dados, veremos, na próxima seção, os aportes teóricos e metodológicos das ciências do trabalho para nosso estudo.

1.3.As ciências do trabalho

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade são duas das ciências do trabalho que têm como objetivo compreender e solucionar os problemas decorrentes das atividades de trabalho humano. Essas correntes são fortemente baseadas no Interacionismo Social, portanto adotamos seus pressupostos teórico-metodológicos junto aos conceitos do ISD, pois elas “desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho, vygotskiana do desenvolvimento e sociodiscursiva da linguagem” (MACHADO, LOUSADA, BARALDI, ABREU-TARDELLI, TOGNATO, 2009, p. 16), obedecem, assim, a critérios que possibilitam uma coerência teórica. Tanto a Ergonomia da Atividade, quanto a Clínica da Atividade têm a subjetividade dos trabalhadores, as situações de trabalho e suas possibilidades de transformação como objeto de estudo.

Neste capítulo, abordaremos a questão do trabalho sob a ótica dessas duas ciências que se propõem a estudá-lo e apresentaremos algumas de suas contribuições e conceitos fundamentais para a compreensão de nossa abordagem do ensino como trabalho. Em seguida, discutiremos a questão do trabalho do professor e apresentaremos procedimentos metodológicos desenvolvidos pela Clínica da Atividade para a compreensão e a transformação das situações de trabalho.

Ressaltamos que os conceitos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, que serão aqui apresentados, são utilizados para a compreensão de diversas atividades profissionais. No entanto, durante nossa apresentação, tentaremos aproximar ao máximo esses conceitos do nosso contexto de pesquisa, o trabalho do professor.

1.3.1. Conceitos-chave para compreender e analisar o trabalho

O surgimento do trabalho marca a origem e o desenvolvimento da espécie humana, pois é por ele que o homem é capaz de transformar o meio em que vive. Essa teoria, embasada nas reflexões de Marx e Engels sobre o trabalho, assume que ele é constituído por uma estrutura com três polos: a atividade pessoal no homem, o objeto sobre o qual ele age e as ferramentas que utiliza para o transformar.

Com a evolução da sociedade e o surgimento de novas formas de trabalho, esse conceito marxista e os modelos de organização trabalhista tiveram que ser alterados. Um dos modelos organizacionais do trabalho que passou por alterações foi o taylorismo, que preconizava a separação entre trabalho prescrito e trabalho efetivo, opondo, de um lado,

o responsável por sua concepção e preparação e, de outro, o operário que realiza o trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004). De fato, nenhum modelo de organização do trabalho corresponde completamente ao atual panorama mundial do trabalho que é dominado, com diferentes graus de influência de acordo com o país, pelas transformações impostas pela informática e pela filosofia da produtividade máxima (LOUSADA, 2006, p. 71). Segundo Lousada (2006), as modificações no mundo do trabalho atingiram, além dos trabalhadores, que passaram a ter problemas em relação ao trabalho e para si próprios, o mundo da educação, o qual passou a conviver com filosofias originárias primeiro.

Diante desse cenário mundial, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de compreender essas novas dimensões do trabalho e seus problemas, principalmente, no campo das Ciências Humanas e Sociais. Entre as disciplinas preocupadas com o estudo da organização do trabalho, damos destaque à Ergonomia (GUÉRIN et al., 2001), que carrega em seu nome os termos *ergon* e *nomos*, derivados do grego, que significam, respectivamente, trabalho e leis.

Segundo Laville (2004, p.43), a Ergonomia surgiu na Inglaterra, em 1949, com objetivo de adaptar a máquina ao homem e, assim, atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização. Simultaneamente, na França, surgiram pesquisas sobre o trabalho humano que, apesar de serem contemporâneas, seguiram em uma direção contrária à dos estudos britânicos. Enquanto para a vertente britânica da Ergonomia o que importa são os aspectos físicos da relação homem-máquina, a Ergonomia do trabalho de linha francesa preocupa-se com o ambiente e os gestos profissionais, propondo, assim, uma adaptação do trabalho ao homem que estabeleça uma relação menos marcada pela aplicação de conhecimentos científicos e mais ancorada em questões epistemológicas relacionadas aos reais efeitos da ação ergonômica sobre o trabalho.

Como destaca Machado (2007), as Ciências do Trabalho, entre elas a Ergonomia de tradição francófona, desenvolveram-se em oposição ao ideário taylorista citado anteriormente, caracterizado pelo extremo controle e pela desumanização do trabalhador. Esse olhar mais centrado sobre o humano que sobre o objeto é o foco da chamada Ergonomia da Atividade (LAVILLE, 2004; YVON, GARON, 2006), que contempla, com suas preocupações teóricas, vários tipos de atividades profissionais, entre as quais o trabalho do professor.

Baseada na Ergonomia francófona e tendo como preocupação melhorar o bem estar do trabalhador, a Ergonomia da Atividade dos profissionais da Educação (AMIGUES, 2002; 2004; 2012; SAUJAT, 2004; AMIGUES; FÉLIX; ESPINASSY,

2014) preocupa-se especificamente com o trabalho educacional. Em nossa pesquisa, utilizamos vários conceitos propostos pelo grupo ERGAPE (sigla de “Ergonomie de l’Activité des Professionnels de l’Éducation”), situado na Universidade Aix-Marseille, em Marselha, na França.

A Clínica da Atividade (CLOT, 2001^a, 2001b, 2006^a, 2006b; FAÏTA, 2004) também situa-se no quadro das preocupações da Ergonomia de linha francesa e propõe uma abordagem das atividades de trabalho que inclui o problema da subjetividade no trabalho. Desenvolvida pela equipe do Conservatoire des Arts et Métiers (CNAM), a Clínica da Atividade preocupa-se, primeiramente, com a ação e a transformação das situações de trabalho, estendendo o poder de ação dos coletivos de trabalhadores sobre o meio de trabalho real e sobre eles mesmos.

Tal objetivo não pode ser alcançado apenas por meio da observação externa do trabalho, e sim pelo desenvolvimento, nos trabalhadores, da observação de seu próprio trabalho (CLOT, 2001a, p. 10). A análise do trabalho é desenvolvida pelo próprio trabalhador que observa sua prática. De acordo com Clot (2001a), somente assim se pode realizar o desenvolvimento subjetivo da experiência vivida, que, além de fonte de ação individual e subjetiva, é um recurso para sustentar uma experiência coletiva de modificação do trabalho por aqueles que o realizam.

Tanto a Clínica da Atividade quanto a Ergonomia da Atividade retomam conceitos da ergonomia clássica para analisar o trabalho e compreendê-lo melhor. A primeira distinção feita no quadro dessas ciências envolve os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*²⁵. O primeiro é definido pela ergonomia como o que é recomendado pelas organizações de trabalho e que deve ser cumprido. No contexto do trabalho dos professores, trata-se do que é pedido a eles pela instituição escolar, seja por meio de orientações institucionais, de práticas institucionalizadas ou de regras implícitas ou explícitas “para ajudá-lo a conceber, organizar e realizar seu trabalho” (DAGUZON, GOIGOUX, 2007).

Com efeito, não existe trabalho sem prescrições, e elas são, além de desencadeadoras da ação do professor, elementos constitutivos da atividade dele. A realização de uma prescrição pressupõe uma reorganização tanto do meio de trabalho do

²⁵ Originalmente, a dicotomia da ergonomia clássica opõe os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho real*, e não trabalho realizado. No entanto, por nos apoiarmos na Clínica da Atividade, utilizaremos neste estudo, esse outro termo quando nos referirmos ao *trabalho real*, uma vez que a Clínica da Atividade reserva o termo *real* para outro conceito que será exposto ainda neste capítulo.

professor como dos alunos, e ela é mediada pelo trabalho de concepção e organização desse meio (AMIGUES, 2004, p. 42).

Ao tratarmos do trabalho do professor, é necessário analisar as prescrições existentes em sua situação de trabalho, principalmente, porque elas passam por um processo de reconcepção e reorganização antes de chegarem aos alunos. Em outras palavras, os professores, assim como outros trabalhadores, adaptam, reconcebem as prescrições para seu contexto específico de trabalho (AMIGUES, 2004), e é essa reconcepção que pode nos ajudar a compreender o trabalho do professor.

Em oposição ao trabalho prescrito, o *trabalho realizado* é o que o professor realiza efetivamente, o resultado da colocação em prática da prescrição, mas sem que essa atividade realizada corresponda exatamente ao que lhe foi prescrito. Existe, então, uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, e “a análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em conta o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância” (AMIGUES, 2004, p. 40). Os pesquisadores do grupo ERGAPE acreditam que é, principalmente, nesse espaço entre realizado e não-realizado que aparecem os questionamentos pessoais dos professores em formação, pois eles se encontram num impasse, na posição de receptores de mensagens mistas dos programas dos quais participam e das instituições escolares. Uma vez que o trabalho do professor consiste, sobretudo, na reconcepção da atividade e na redefinição das prescrições, essa distância entre prescrito e realizado caracteriza-se como natural, saudável e importante para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor (AMIGUES, 2004).

Tendo em vista o trabalho de ensino sob uma perspectiva de processo e movimento, não só o que é pedido e o que é realizado são fatores importantes para a análise da atividade. Baseando-se no pensamento vygotskiano que afirma que “o homem está, a cada minuto, cheio de possibilidades não realizadas” (VYGOTSKI, 1984), Clot (1999/2006b), amplia-se a relação entre realizado e não realizado e desenvolve-se, na Clínica da Atividade, o conceito de real da atividade: tudo o que o trabalhador pretendeu fazer e conseguiu, o que não pôde fazer, o que fez para evitar fazer o que não podia, o que poderia e gostaria de ter feito, ou seja, sua atividade contrariada, impedida e suspensa.

Para Clot, o trabalho realizado e observável é apenas uma pequena parte de tudo o que é possível: um dos comportamentos possíveis foi realizado, no entanto todas as outras possibilidades que não se materializaram também constituem a atividade. O

trabalho realizado, a atividade feita “é governada por conflitos entre atividades rivais eliminadas que poderiam ter, sem dúvida, realizado a mesma tarefa” (CLOT, 2001a).

Para a compreensão do real da atividade na situação de trabalho, é necessária a observação do que está por trás da atividade contrariada ou impedida, isto é, os conflitos entre as atividades que foram eliminadas diante dos quais o trabalhador se encontra. Para Clot (1999), os conflitos entre as atividades impedidas são uma das maiores causas do sofrimento no trabalho. Segundo esse autor, o trabalhador sofre não porque lhe cobram demais, mas porque lhe pedem de menos, porque lhe amputam sua iniciativa e o conduzem a conter seu próprio gesto, esforço que estaria entre os mais cansativos e esgotadores.

Sob a ótica da Clínica da Atividade, o diálogo entre os trabalhadores sobre a situação de trabalho é uma das formas de compreensão dos processos conscientes e inconscientes desencadeados durante a realização da atividade e de identificação dos conflitos e dilemas da profissão, que não seriam diretamente observáveis se realizados por alguém externo ao grupo de trabalhadores (CLOT, 2008).

Clot e Faïta (2000) discutem sobre quem deve ser o protagonista das mudanças pretendidas com a análise do trabalho. Para eles, essas mudanças devem envolver os próprios trabalhadores, principais interessados no trabalho, assim seriam alcançadas transformações mais duradouras das situações de trabalho. Por isso, a análise do trabalho busca uma abordagem intervencionista, com o uso de instrumentos de mediação que permitam aos trabalhadores assumir um novo posicionamento diante de seu próprio trabalho (CLOT, 2001a). Portanto, o objetivo da Clínica da Atividade não está restrito ao desenvolvimento dos sujeitos, mas de todo o coletivo no qual estão inseridos, assim criando formas de apoio aos coletivos de trabalhadores para que esses sejam capazes de ampliar seu poder de agir (CLOT, 2001a).

Na Clínica da Atividade, a função do coletivo baseia-se nos estudos de Vygotski (1997), pois considera-se a integração social como fator fundamental para o desenvolvimento humano. O coletivo é, para essa vertente teórica, um local de reconceitualização das prescrições e reorganização do trabalho (CLOT, 2001a/2008).

Ao estudar as situações de trabalho e todas as dimensões subjetivas que as constituem, a Clínica da Atividade visa a sua transformação e ao restabelecimento do poder de agir do coletivo profissional (CLOT, 1999, 2008). Tentando compreender melhor o trabalho e não restringir sua análise à sua parte visível, a Clínica da Atividade (CLOT et al., 2000), baseada na noção de confrontação entre o sujeito e sua atividade,

desenvolveu métodos indiretos de investigação²⁶ que permitem perceber o desenvolvimento permanente da atividade e devolver o poder de agir aos sujeitos. Tais métodos consistem em organizar o redobramento ou o desdobramento da experiência vivida para permitir aos sujeitos transformar suas experiências de um objeto em objeto de uma nova experiência.

1.3.2. O trabalho do professor na perspectiva das ciências do trabalho

Segundo Saujat (2004a, p. 19) o ensino tem sido bastante estudado, no entanto, pouco se sabe sobre o “ensino como trabalho” devido ao fato de que os estudos desenvolvidos até agora não incorporavam o quadro e a tradição de pesquisa das ciências do trabalho. Para ele, muitas abordagens tendem a considerar a aprendizagem do aluno como o produto final do trabalho do professor, estabelecendo, assim, a categoria do “bom professor”, ou seja, aquele que obtém maior grau de sucesso na aprendizagem dos alunos. Essas pesquisas estudam a relação entre o trabalho de ensino e o ensino-aprendizagem e foram desenvolvidas sem considerar a ação dos professores ou outras dimensões que caracterizam as situações reais de ensino (FAÏTA, SAUJAT, 2010).

Ao abordar o ensino como trabalho e levar em consideração as várias situações de ensino nas quais os professores se envolvem, a Ergonomia da Atividade recusa a relação direta estabelecida entre a atividade do professor e a dos alunos e não estabelece o trabalho do professor como uma condição para o sucesso dos alunos (SAUJAT, 2004a).

Assim como para a Clínica da Atividade, para a Ergonomia da Atividade é importante analisar a dimensão coletiva do trabalho, que é, raramente, considerada (AMIGUES, 2002). Segundo Amigues (2004), a atividade do professor não é individual e tão pouco se restringe ao espaço da sala de aula e às interações com os alunos. Essa atividade caracteriza-se como um ponto de encontro de diversas histórias: a da instituição, a própria história do *métier*, a história pessoal, e é a partir dessa junção de histórias que o professor estabelece relações com as prescrições, com as ferramentas que utiliza e com a tarefa a ser realizada.

Nesse sentido, cabe ressaltar o que nos diz Saujat (2002) a respeito do trabalho do professor. Esse autor considera tal prática como um processo contínuo de reconstrução dos meios de trabalho para cumprir ou redefinir as obrigações prescritas com o objetivo

²⁶ Abordaremos esses métodos de forma detalhada mais à frente, na seção 1.3.3. Métodos de intervenção em situação de trabalho.

de “organizar o trabalho dos alunos” (SAUJAT, 2002). Segundo Saujat (2002), os processos de reconstrução do meio de trabalho, de redefinição de sua atividade e de reelaboração das prescrições evidenciam uma busca do professor para ser eficaz, apesar de tudo. Além desses processos, Saujat (2004a) fala também das tentativas do professor de reproduzir gestos profissionais realizados por outros, transformando-os em gestos próprios.

Com efeito, a atividade própria do professor constrói-se ao longo do desenvolvimento de sua experiência na tensão entre três figuras do *métier*: o “*métier*” neutro da prescrição, que lhe confere sua dimensão impessoal; o “*métier*” de outrem, cujos gestos tentamos reproduzir e o “*métier*” de cada um quando nos apropriamos deles e o transformamos em *métier* de si (SAUJAT, 2004b).

Investir-se individual e subjetivamente diante desse cenário para responder ao que é dito ou não pelas prescrições e fazer o seu melhor em um terreno de incertezas (AMIGUES, 2002) caracteriza-se como uma tarefa difícil para o professor. No entanto, esse engajamento pessoal pode tornar-se mais forte na medida em que ele for sustentado por um coletivo de trabalho, uma organização que “comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real” (CLOT, 2006b).

Outro conceito importante para a análise do trabalho do professor é o de gênero profissional. Oriundo da noção de gênero textual/discursivo, amplamente difundida em diferentes domínios das Ciências Humanas (FAÏTA, 2004), essa noção é definida, na linguística e na filosofia da linguagem, por Bakhtin (1984) como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nas diferentes esferas das atividades humanas. Ao transferir esse conceito para a Ergonomia da Atividade, Clot e Faïta (2000) propõem entender o gênero profissional como os tipos relativamente estáveis de condutas e maneiras de fazer no âmbito do *métier*. A noção de gênero profissional é, principalmente, sustentada pelo coletivo de trabalho, já que pode ser definida como uma memória comum sobre os gestos genéricos que ligam os profissionais entre si, a parte subentendida da atividade de trabalho, o que os trabalhadores já conhecem e partilham, o que eles sabem que devem fazer sem que novas especificações sobre a tarefa precisem ser dadas a cada vez que ela se apresenta (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Assim como acontece com os gêneros textuais, os gêneros profissionais precisam ser assimilados pelos trabalhadores para que eles possam exercer sua atividade de modo eficaz. Sem o suporte dos gêneros profissionais, o trabalho seria impossível e seria preciso criar, a cada vez na ação, cada uma de nossas atividades (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Estariamos, assim, diante de uma desregulação da ação individual, mas, principalmente, da ação coletiva, que perderia em organização e eficácia do trabalho (CLOT, 2008).

Se damos o nome de gênero profissional aos gestos genéricos que unem os profissionais entre si, os gestos específicos de cada professor, com a finalidade de personalizar esse gênero, é o que chamamos de *estilo profissional*: no momento de agir, segundo as circunstâncias, os profissionais transformam os gêneros na história real das atividades (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004). A transformação do gênero pode ser promovida com o exercício do estilo e o debate sobre as diferentes formas de realizar uma ação. Ao se liberar dos invariantes e operatórios incorporados, o ator abre a possibilidade de desenvolver não apenas sua ação, mas a ação de seu coletivo de trabalho como um todo, alimentando e ajustando o acervo de gestos possíveis do gênero profissional (CLOT, 2001a, 2008).

Os gêneros textuais/discursivos são formas em uso, por isso não têm formas fixas e podem sofrer modificações, o mesmo acontece com os gêneros profissionais. Estes mantêm-se vivos graças às recriações estilísticas feitas pelos profissionais que deles fazem uso (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Notamos, então, que o trabalho do professor é um ofício como qualquer outro (FAÏTA; VIEIRA, 2003), que ultrapassa os limites da sala de aula e das interações com os alunos e não se limita à sua dimensão individual. Segundo Terssac (2002 *apud* AMIGUES, 2004), o trabalho docente é uma atividade regulada de forma explícita ou implícita, uma contínua invenção de soluções e uma atividade coletiva que tem efeitos tanto sobre seu objeto (a aprendizagem dos alunos), quanto sobre o próprio professor.

Retomando autores como Clot (1999), Bronckart (2004), Amigues (2004) e Saujat (2002), Machado (2007) identifica, no trabalho do professor, as mesmas dimensões de outros *métiers*. Para ela, além de não ser uma simples realização de tarefas, o trabalho carrega outras dimensões que, somente, a dimensão pessoal. Assim, além de ser *pessoal*, por conter uma dimensão subjetiva e psicológica, ele também é *interpessoal*, pois se desenvolve por meio do diálogo e da co-construção com outros indivíduos; *impessoal*, pois é orientado por prescrições e por modelos para o agir, e *transpessoal*, pois é construído historicamente, pertence a todos e pode ser modificado entre o presente e o futuro.

Como abordado na introdução, em nosso estudo, investigamos a formação de professores de FLE ao iniciarem sua prática. Como se trata de uma fase de confronto entre os ideais da profissão e as realidades cotidianas da sala de aula (LOUSADA, 2011),

podemos inferir que é pelo exercício de seu *métier* que o professor iniciante apreende a realidade da atividade de ser professor, já que, dificilmente, esses aspectos são abordados em sua formação inicial. Além disso, os professores iniciantes começam sua prática com um duplo desafio: criar um quadro no qual seja possível o desenvolvimento da sua aprendizagem do *métier*, mas também a aprendizagem dos alunos (SAUJAT, 2002, p. 128).

A apropriação do *métier* por professores iniciantes, a idealização da profissão e sua confrontação com a realidade da sala de aula também foram objeto de investigação em trabalhos conduzidos pela Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004b, 2005, 2011) e pelo grupo ALTER-AGE (LOUSADA, 2006, 2011, 2013; BUENO, 2007; ABREU-TARDELLI, 2006).

Os professores iniciantes constituem, segundo Saujat (2002), uma categoria no conjunto do corpo discente que apresenta traços comuns independentes dos lugares onde exercem seu trabalho. Esses traços comuns se caracterizam como recursos intermediários, que os iniciantes desenvolvem para compensar ou tentar compensar a “insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas” (SAUJAT, 2004b, p. 97). Ou seja, faltam a eles maneiras de realizar seu trabalho, que são cristalizadas pela experiência, justamente, porque eles ainda não dominam o gênero da atividade profissional que exercem.

Para Saujat (2002, 2004b), os recursos elaborados pelos professores iniciantes caracterizam seu trabalho e definem formas comuns de trabalhar, constituindo, assim, o *gênero iniciante*. O gênero professores iniciantes apresenta características comuns com o gênero da atividade professoral, é, então, “um *organizador* da *ação* de cada professor diante das *ocupações* compartilhadas com os outros, mas também um organizador de sua *atividade* oferecendo possíveis soluções aos dilemas suscitados pela diversidade de *preocupações* com as quais ele convive” (SAUJAT, 2004b, p. 98, tradução nossa, grifo do autor)²⁷.

Em nosso estudo, esses recursos intermediários de realização da atividade podem significar uma resposta prática aos questionamentos apresentados pelos professores iniciantes ao começarem a prática do *métier*. Uma vez que temos o objetivo de identificar e compreender como os professores respondem a esses questionamentos, apresentaremos,

²⁷ Citação no original: « [...] un *organisateur* de l'*action* de chacun dans les *occupations* qu'il partage avec les autres, mais aussi de son *activité* en offrant des issues possibles aux dilemmes suscités par la pluralité de *préoccupations* qui l'habite. ».

a seguir, os métodos de intervenção e transformação das situações de trabalho que serão por nós utilizados para alcançar esse objetivo.

1.3.3. Métodos de intervenção em situação de trabalho

Sendo a atividade de trabalho uma forma de agir e um dado difícil de ser analisado, já que não é concreto e visível (AMIGUES, 2004), as Ciências do Trabalho nas quais nos baseamos desenvolveram métodos de análise do trabalho que contribuem para a compreensão do real da atividade.

Esses métodos criam momentos de diálogo entre os trabalhadores para produzir verbalizações sobre a situação de trabalho, partindo do princípio vygotskiano de que o diálogo é o motor de desenvolvimento. Nesses momentos, o real da atividade pode emergir a partir das constatações do trabalhador sobre o que ele fez, mas, sobretudo, sobre o que quis fazer, porém não fez (LOUSADA, 2006).

Tais métodos de análise do trabalho tomam o diálogo e o desenvolvimento como ponto central, considerando que, para a análise de um processo dinâmico e instável, como o trabalho, deve-se criar momentos de diálogo que constituirão seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1984). Assim, nesses métodos, a ação de dialogar sobre o trabalho é geradora de desenvolvimento e transformações (LOUSADA, 2006).

Tomando a verbalização sobre a atividade de trabalho como ponto central, pesquisadores como Clot (2001^a, 2001b, 2006^a, 2006b), Faïta (2002, 2004) e Clot e Faïta (2000) desenvolveram alguns métodos indiretos de intervenção nas situações de trabalho, por exemplo, a Instrução ao Sósia e a Autoconfrontação Simples e Cruzada, que veremos mais à frente.

Ainda sob a ótica de Vygotski (1984), Clot (2001) ressalta que, por utilizarem a linguagem como meio para levar o sujeito a, além de explicar o que faz ou vê, pensar, sentir e agir, esses métodos indiretos são produtores de desenvolvimento e funcionam como instrumentos na medida em que criam uma distância entre o sujeito e sua atividade com o objetivo de alcançar sua dimensão real. Para Clot (2001), é fundamental que os sujeitos passem da posição passiva de observados para a posição de observadores. Assim, desenvolve-se uma co-análise da situação de trabalho e todos os sujeitos nela envolvidos podem começar a pensá-la coletivamente e operar transformações duráveis em seu meio de trabalho (CLOT et al, 2000)

Em resumo, os métodos indiretos de intervenção na situação de trabalho nos ajudam a conhecer melhor a experiência profissional e permitem a retomada da atividade

sem a sua repetição (CLOT, 2001), porque possibilitam que a experiência vivida do sujeito seja um meio de viver outras experiências e conduzem-no a tornar-se consciente de sua atividade graças a três fatores: (i) a distância física e temporal criada em relação ao ambiente da atividade, (ii) a possibilidade de atuar como analista de sua própria atividade e (iii) a exposição dos procedimentos usados durante a atividade (MOLLO, FALZON, 2004).

O *método do sósia* ou *instrução ao sósia*, originalmente desenvolvido por Oddone na década de 1970, é um dos métodos empregados pela Clínica da Atividade para a análise e a compreensão do trabalho. Por não ser um método de intervenção utilizado nessa pesquisa, abordaremos concisamente a instrução ao sósia.

Retomado por Clot (2001), no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM) em Paris, França, esse método visa criar uma situação que possibilite o desenvolvimento profissional do trabalhador e é realizado em duas etapas. Inicialmente, o pesquisador pede ao trabalhador que diga, diante de alguns colegas, quais atividades realizará em seu próximo dia de trabalho respondendo à seguinte pergunta: *Imagine que eu sou seu sósia e que amanhã eu tenha que substituí-lo em seu trabalho. Quais são as instruções que você precisa me dar para que ninguém perceba a sua ausência?* O trabalhador escolhe uma sequência de trabalho específica para que se possam destacar os detalhes de sua realização. O pesquisador, por sua vez, faz perguntas que levam o trabalhador a explicitar detalhes de seu trabalho, as escolhas feitas, outras possibilidades de ação. A primeira etapa é gravada em áudio e, durante a segunda, o pesquisador pede ao trabalhador que escolha um trecho da gravação para transcrever e que escreva um comentário sobre esse fragmento a fim de elucidar pontos conflituosos, reformulando o que lhe pareceu estranho. Em um novo encontro com o coletivo, o trabalhador apresenta esse comentário e discute-o com seus pares, etapa que é novamente gravada.

A autoconfrontação (CLOT et al., 2000), método de co-análise do trabalho proposto por Faïta e Vieira (2003), faz parte, dentro do quadro teórico da Clínica da Atividade, de uma metodologia estruturada e guiada por conceitos vygotskianos e bakhtinianos (CLOT et al., 2000). Esse método é usado em uma resposta a uma demanda, formal ou informal, de procura de soluções a problemas encontrados na situação de trabalho.

Primeiramente, forma-se um grupo de trabalhadores, constituído por pessoas interessadas em seu desenvolvimento diante do trabalho e que se dispõem a participar de

uma intervenção. Esse coletivo de trabalhadores se reúne, em um primeiro momento, para discutir sobre o próprio trabalho, falar de seus problemas, dificuldades, dilemas e eleger situações que serão filmadas para dar origem à análise. Assim, registram-se em vídeo sequências de trabalho de dois profissionais voluntários, escolhidas pelos trabalhadores, que serão utilizadas na primeira etapa de entrevistas.

As autoconfrontações simples são momentos em que cada trabalhador e o pesquisador se reunirão separadamente para assistir à sequência filmada do trabalho do primeiro. Nesse momento, o pesquisador faz perguntas, a fim de obter esclarecimentos sobre a atividade do trabalhador, e este também pode parar o vídeo no momento em que desejar fazer algum comentário.

Na etapa seguinte, chamada de autoconfrontação cruzada, os trabalhadores e o pesquisador reúnem-se para assistir a trechos das duas sequências filmadas, assim é criado um espaço propício para o diálogo e motivada a discussão entre os pares. Nessas entrevistas, tanto de autoconfrontação simples quanto cruzada, as sessões são, também, filmadas.

Na última etapa, o retorno ao coletivo, as sequências de trabalho e as autoconfrontações filmadas são, então, apresentadas ao coletivo inicial de trabalho, como um suporte para a discussão conjunta, contribuindo para a ampliação de seu poder de agir diante das situações de trabalho (CLOT, 2008). Esse método de confrontação entre o sujeito e sua atividade, representada pelas imagens de uma tarefa realizada, permite (i) ao trabalhador distanciar-se de sua atividade e reviver uma experiência vivida e (ii) ao pesquisador ter acesso indireto à atividade do trabalhador por meio do discurso daquele (CLOT et al., 2000).

De acordo com Lousada (2006, p. 79), os procedimentos para o estudo das situações de trabalho desenvolvidos pelos pesquisadores citados “têm em comum o fato de propiciarem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vygotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento”. Os resultados dessas entrevistas (filmes e textos) podem se tornar instrumentos de mediação em uma nova atividade, a verbalização sobre a experiência vivida, que ocorre no plano coletivo do debate entre pares.

Trata-se do método da aloconfrontação, que difere da autoconfrontação, pois nesta os trabalhadores são filmados enquanto assistem a uma atividade que eles praticam e comentam-na, mas ela não lhes pertence. Na maioria das vezes, eles não conhecem o profissional protagonista da atividade e podem ou não já ter vivido a mesma situação

filmada (MOLLO, FALZON, 2004; LEBLANC, 2015). Além da aloconfrontação individual, outra forma do uso de vídeos para a formação de trabalhadores é a aloconfrontação coletiva, durante a qual o coletivo de trabalho tece comentários sobre a filmagem da atividade de um membro do grupo. Segundo Mollo e Falzon (2004), esse tipo de intervenção conduz à exposição das representações dos membros do grupo sobre sua atividade e à construção de conhecimentos e representações partilhados. A aloconfrontação coletiva pode tanto ser realizada com um grupo apenas de trabalhadores quanto envolver nesse grupo outros sujeitos (coordenadores, diretores, etc).

Mollo e Falzon (2004) destacam os benefícios que o uso da aloconfrontação em situação de formação pode trazer aos sujeitos: mudança da representação deles diante de sua atividade, pois mantêm voluntariamente uma distância de sua própria atividade; criação de uma consciência sobre outras formas de conhecimento, que os podem conduzir, pelo olhar sobre a atividade de outros, a tornarem-se conscientes de sua própria atividade; avaliação e justificativa de seus procedimentos em comparação com os de outros e construção de um novo conhecimento.

Segundo Leblanc (2015), a proximidade da situação vista em vídeo favorece a lembrança das experiências vividas pelo profissional em situação de aloconfrontação, que podem ser trazidas à tona espontânea e publicamente ou realizadas em *pensée-privée*, em silêncio, sem explicitação durante a aloconfrontação. Mesmo não sendo documentada durante a aloconfrontação, essa atividade silenciosa dos professores conduz a uma autoanálise, que os pode ajudar a agir diretamente ou a reconhecer situações semelhantes em seu meio profissional.

O autor também estabelece uma dinâmica do acompanhamento de professores em um dispositivo de aloconfrontação modelizada em cinco fases (LEBLANC, 2015, p. 8):

- a) Fase de contrato, na qual acontece a adesão e a implicação dos professores no dispositivo;
- b) Fase de observação de vídeos, quando se desenvolvem diversos engajamentos dos professores que favorecem uma conscientização individual;
- c) Fase de diálogo entre pares, durante a qual se desenvolvem a explicação da experiência vivida, na ocasião da observação do vídeo, e uma empatia favorável a uma objetivação coletiva.
- d) Fase de generalização e de síntese, na qual observamos, da parte do professor, uma problematização e uma teorização que conduziriam a distanciação e generalização.

- e) Fase de apropriação individual, na qual se observa a construção de novas significações e de uma identidade profissional.

Com o objetivo de dar apoio à construção de competências profissionais e estabelecer ligações mais explícitas entre a formação universitária e a prática nas escolas, podemos observar uma presença crescente do uso de vídeos na formação inicial de professores (GAUDIN, CHALIÈS, 2012; LEBLANC, VEYRUNES, 2012 *apud* LEBLANC, 2015). Nesse sentido, é importante destacar o suporte oferecido pela plataforma *Néopass@action*²⁸, que oferece recursos textuais e em vídeo organizados tematicamente para a formação de professores. Trata-se de uma plataforma *online* concebida pelo *Institut Français de l'Éducation*, pelo *Centre Alain Savary* e pela *École Normale Supérieure (ENS) de Lyon*.

Com um grupo de pesquisa e concepção composto por vários representantes da Ergonomia da Atividade, tais como Laurence Espinassy, Christine Felix e Frédéric Saujat, além de outros pesquisadores, como Roland Goigoux, Serge Leblanc e Luc Ria, o foco principal dessa plataforma é o trabalho de professores iniciantes com suas preocupações e experiências típicas. Partindo do princípio de que um professor iniciante em sua profissão tem percepções e interpretações das situações em sala de aula diferentes das de um professor experiente, ela oferece recursos para a formação desenvolvidos a partir de pesquisas baseadas na observação do trabalho dos professores.

Com um número aproximado de 25 mil usuários cadastrados²⁹, a plataforma *Néopass@ction* é não apenas um recurso para a formação de professores iniciantes, mas também um suporte para analisar questões do trabalho de ensino que ainda tocam professores mais experientes.

A plataforma propõe mais de 1200 vídeos sobre temas transversais que preocupam os profissionais de ensino e foram construídos a partir da observação atenta de aulas de primeiro e segundo grau. Os problemas profissionais são ilustrados por trechos de aula e comentados por professores iniciantes, experientes e por especialistas. Todos os materiais podem ser consultados em navegação autônoma ou funcionar como um ponto de partida para alimentar um trabalho coletivo. A plataforma propõe, ainda, alguns percursos aos formadores, que utilizam o material disponível com fins de formação.

²⁸ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>.

²⁹ Informações obtidas por meio de documentos disponíveis em <<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications>>. Acesso em 21 março 2017.

O método da aloconfrontação coletiva vem sendo utilizado para a formação de professores nos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, a partir de: a) vídeos produzidos em pesquisas anteriores nos cursos extracurriculares nas quais as entrevistas de autoconfrontação foram adotadas como método de intervenção, também de b) vídeos da plataforma Néopass@ction.

Em nossa pesquisa, utilizamos tanto os filmes disponíveis na plataforma Néopass@ction quanto os de autoconfrontação produzidos no contexto dos cursos extracurriculares de francês da FFLCH-USP.

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

Capítulo 2 - Metodologia

Como apresentamos em nossa Introdução, esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira por meio da perspectiva do ensino como trabalho. De forma específica, pretendemos analisar o papel das entrevistas de aloconfrontação nesse processo, identificando quais os questionamentos dos professores quando se veem diante de dilemas do trabalho de ensino vividos por outros e como essas entrevistas contribuem para a produção de novos conhecimentos sobre sua atividade, conduzindo os professores iniciantes em direção a uma tomada de consciência sobre sua própria atividade.

Para atingir nossos objetivos, adotamos uma metodologia de cunho interpretativista, que visa propor uma coanálise qualitativa do trabalho docente. Nossa pesquisa desenvolveu-se a partir de uma intervenção em situação de trabalho, que visava contribuir para a formação dos professores envolvidos, produzindo verbalizações sobre a atividade docente, reunindo informações e desenvolvendo reflexões sobre a formação de professores de FLE, a partir das aloconfrontações realizadas.

Neste capítulo, detalharemos a metodologia empregada para a realização desta intervenção. Primeiramente, apresentaremos o contexto e os participantes nela envolvidos e explicitaremos como foi conduzida a intervenção realizada, situação que deu origem a nossa produção de dados. Em seguida, apresentaremos os dados produzidos e os critérios adotados para os selecionar e utilizar, posteriormente, em nossa pesquisa. Por fim, elucidaremos os métodos de análise empregados para tratar os dados e detalharemos os procedimentos éticos adotados.

2.1. Contexto da intervenção

Esta seção será dedicada à apresentação do contexto de realização da intervenção: os Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Nela, explicaremos os objetivos dos cursos e sua configuração no momento em que foi realizada a intervenção. A partir dessas informações, será possível compreender sua relevância nesse contexto de trabalho.

2.1. 1. Os Cursos Extracurriculares de Francês

Os Cursos Extracurriculares de Francês, contexto no qual foi desenvolvida esta pesquisa, é um dos cursos que compõem o quadro das atividades de extensão oferecidas pelo Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo³⁰. Na USP, a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária é a instância responsável pelas atividades de cultura e extensão. Cada instituto tem uma Comissão de Cultura e Extensão, que se ocupa da gestão das atividades promovidas por ele, e cada atividade é coordenada por um docente da Universidade.

Os cursos de extensão universitária oferecidos pela FFLCH, instituição responsável pela promoção dos Cursos Extracurriculares de Francês, visam propor um espaço de formação continuada aos alunos e aos profissionais das áreas de Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e História, fomentar o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas e aproximar a comunidade em geral e a comunidade universitária. Com esse fim, são oferecidos, principalmente, cursos de línguas como Francês, Italiano e Turco, cursos sobre aspectos culturais, como a cerimônia do chá japonesa, ou com conteúdo mais acadêmico, como o curso “Formação de Professores de Línguas: o ensino como trabalho”, recentemente oferecido.

No segundo semestre de 2016, momento da realização da geração de dados para a pesquisa, a oferta do curso de francês pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH passava por uma interrupção temporária, iniciada no primeiro semestre de 2016. Como se tratava apenas de uma interrupção, o grupo de monitores-professores organizou-se internamente para dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos Cursos Extracurriculares de Francês, de forma a não interromper a aprendizagem dos alunos e se manter ligado para o momento da volta dos cursos extras.

Essa interrupção resultou em algumas mudanças no contexto de trabalho dos monitores-professores. As aulas, antes realizadas nas mesmas salas em que ocorrem as

³⁰ www.sce.fflch.usp.br.

aulas da graduação e da pós-graduação do curso de Letras, passaram a ser oferecidas em outras faculdades da USP e em uma sala alugada, localizada em uma região central da cidade.

Apesar de uma pequena parte das aulas serem ministradas fora da USP, os cursos continuaram a ser oferecidos semestralmente, segundo o calendário universitário, entendendo-se, no primeiro semestre, de fevereiro a junho e, no segundo semestre, de agosto a dezembro. Os cursos têm uma carga horária total de 45 horas semestrais, que são distribuídas em trinta ou quinze aulas. Para as turmas de trinta aulas, são realizadas duas aulas semanais de 1h30min, em dias alternados, e, para as turmas de quinze aulas, é ministrada uma aula semanal de 3h. Além dessa modalidade, também são oferecidos cursos de férias ministrados de maneira intensiva, normalmente, nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

Os cursos oferecidos visam ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão orais e escritas em língua francesa em situações cotidianas e ao desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio do ensino-aprendizagem de elementos gramaticais, lexicais, culturais e fonológicos. Atualmente, são ofertadas turmas distribuídas em 11 níveis diferentes, equivalentes aos níveis A1 a B2 do CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Os livros adotados pelos cursos são *Alter Ego + 1*, *Alter Ego + 2* e *Alter Ego + 3*, publicados pela editora *Hachette*, e o *Le Nouvel Editio*, publicado pela editora *Didier*. Para se inscreverem nas turmas de nível 1, os alunos precisam ter apenas o diploma do Ensino Médio. Já para ingressar nas turmas a partir do nível 2, é preciso comprovar o nível linguístico necessário para seguir os cursos pela apresentação da aprovação nos exames do nível anterior ou no teste de nivelamento. Para que um aluno seja aprovado nos cursos regulares, ele deve obter uma nota igual ou maior que 7 e ter frequentado, no mínimo, 85% das aulas.

Essa estrutura foi mantida, no contexto dos Cursos Extracurriculares, nas oficinas que foram oferecidas a partir do segundo semestre de 2015 e que continuaram durante todo o ano de 2016. Por outro lado, nos cursos oferecidos pelos monitores-professores, foram feitas algumas mudanças, por exemplo, a presença mínima nas aulas, que passou de 85% a 75%.

Outra mudança acarretada, principalmente, pela interrupção da oferta dos Cursos Extracurriculares de Francês pelo Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH, tem relação com o número de turmas e alunos. Dados obtidos por pesquisas realizadas anteriormente a esta no mesmo contexto (SILVA, 2015) mostram que, no primeiro semestre de 2013, o

número de turmas oferecidas pelos Cursos Extracurriculares de Francês era superior a 50. Por outro lado, no momento da realização da intervenção (segundo semestre de 2016), foram ofertadas 15 turmas, que totalizaram, aproximadamente, 300 alunos inscritos.

Os professores dos Cursos Extracurriculares de Francês são alunos da universidade (ou seja, com vínculo), que devem ter concluído, no mínimo, uma graduação. Geralmente, eles continuam seus estudos nos níveis de licenciatura, mestrado ou doutorado. É importante ressaltar o estatuto que esses professores têm: como eles não mantêm vínculo empregatício com a universidade, mas sim vínculo de alunos, eles são considerados, perante a universidade, monitores e recebem uma bolsa para desempenharem suas funções; porém, perante os alunos, eles têm o estatuto de professores. Por isso, ao nos referirmos aos professores dos cursos, utilizaremos o termo monitores-professores.

Esses professores podem ter e renovar o estatuto de monitor somente enquanto mantiverem o vínculo estudantil com a universidade. Quando esse termina, eles devem se desligar dos Cursos Extracurriculares de Francês. Tal regra faz com que o grupo de monitores-professores seja constantemente renovado e seja constituído, em sua maioria, por recém-formados com pouca ou nenhuma experiência de ensino.

Para fazer parte do grupo de monitores-professores, o aluno interessado deve passar por um processo seletivo de três etapas: análise do currículo e do histórico escolar, avaliação escrita e entrevista com comissão de professores da universidade.

Durante o período em que lecionam, os monitores-professores também são convidados a participarem da concepção de materiais pedagógicos complementares, da preparação de avaliações e da aplicação de testes de nivelamento. Além disso, eles passam a integrar um dispositivo de formação, que conta com reuniões pedagógicas mensais, jornadas de formação, acompanhamento de preparação de aulas por um tutor, dentre outras ações.

Muitos dos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês procuram essa atividade a fim de adquirirem uma experiência prática em seu campo de atuação ou para ficarem próximos do local de estudos. É importante ressaltar que esse contexto é, para grande parte dos monitores-professores, o primeiro contato com a atividade docente, e muitos estudantes optam por se inscrever no processo seletivo para integrar a equipe dos Cursos Extracurriculares de Francês porque ouviram falar do programa de formação oferecido nesse contexto.

Foi desse grupo, que, no segundo semestre de 2016, contava com 12 monitores-professores, e das mudanças do contexto de trabalho que emergiu a demanda da intervenção realizada.

2.2. Os participantes da pesquisa

Apresentaremos, nesta seção, o quadro geral dos participantes desta pesquisa. Inicialmente, será apresentado o grupo de monitores-professores, caracterizaremos, em seguida, o perfil dos monitores-professores que participaram das aloconfrontações individuais. Por fim, será mostrado o perfil da pesquisadora-interveniente, que conduziu a intervenção.

2.2.1. O grupo de monitores-professores³¹

Em relação ao perfil acadêmico, os monitores-professores dividem-se entre estudantes de graduação e de mestrado. Dos doze monitores-professores que constituíam, na época da realização da intervenção, o corpo docente dos Cursos Extracurriculares de Francês, seis estavam desenvolvendo seus estudos no nível de mestrado, dois já possuíam o título de mestre, um havia concluído a graduação e outros três cursavam a graduação.

Em relação ao perfil profissional, alguns deles iniciaram suas atividades docentes nos Cursos Extracurriculares de Francês. Entretanto, outros já possuíam experiências prévias, tanto no ensino de Francês quanto no de outras línguas, para públicos variados e em diferentes contextos. Além disso, muitos deles trabalham paralelamente em outras instituições, também ministram aulas particulares.

Como será detalhado na seção 2.3. *A intervenção e a origem da produção de dados*, todos esses monitores-professores estão, em maior ou menor grau, implicados nesta pesquisa.

Na intervenção realizada, foram discutidas, durante duas reuniões pedagógicas mensais dos Cursos Extracurriculares de Francês, as problemáticas no trabalho dos monitores-professores³². Após essas duas reuniões, quatro deles se voluntariaram para participar das entrevistas de aloconfrontação individual, que foram realizadas

³¹ Os dados sobre os monitores-professores voluntários são fruto de observações da pesquisadora e relatos dos professores obtidos por meio de um questionário *online* enviado para eles em janeiro de 2017. Quaisquer informações apresentadas nestas descrições, inclusive os nomes e os locais de trabalho, foram autorizadas pelos professores. Uma cópia desse questionário e das respostas dos professores está disponível nos *Apêndices*.

³² As etapas da intervenção serão detalhadas na seção 2.3. A intervenção e origem da produção de dados.

posteriormente. É para a apresentação do perfil desses quatro monitores-professores, que tiveram uma participação mais expressiva durante a intervenção, que se volta a próxima seção.

2.2.2. Os monitores-professores voluntários

Álvaro

Álvaro estuda a língua francesa desde que ingressou na universidade, no ano de 2012. Ele escolheu estudar esse idioma, pois não queria fazer a habilitação em Inglês, uma vez que já conhecia a língua inglesa, além disso, afirma que desde sua infância manifestava interesse pelo Francês.

O monitor-professor iniciou suas atividades nos Cursos Extracurriculares de Francês no início de 2016, e essas aulas foram sua primeira experiência como professor de Francês. No momento da intervenção, ele ministrava aulas para os níveis 3 e 4.

Paralelamente ao trabalho no contexto desta pesquisa, ele também ministra aulas de Francês em duas escolas diferentes: École Québec e cursinho Sapientia, voltado para o Concurso de Admissão à Carreira Diplomática. Antes de se envolver com o ensino da língua francesa, Álvaro atuou, de 2011 a 2015, como professor de Inglês em duas escolas diferentes (English Conversation Course e Language in Life).

Segundo ele, seu interesse em fazer parte do corpo docente dos Cursos Extracurriculares veio da vontade de se formar como professor de Francês. Álvaro destaca esse contexto como o único espaço em que há real discussão do trabalho do professor, o que, segundo ele, fomenta a formação dos monitores-professores e garante a reflexão sobre a prática docente.

Sobre seu envolvimento com a formação de professores, o monitor-professor cursou a Licenciatura na USP, além de um semestre do Mestrado em FLE na Universidade de Rennes 2. Em relação à formação realizada no contexto dos Cursos Extracurriculares, Álvaro exalta as contribuições que as discussões realizadas trazem para os monitores-professores e afirma que elas são enriquecedoras, tanto do ponto de vista pessoal quanto do profissional. Além disso, ele caracteriza esse contexto como o melhor lugar voltado para a formação de professores, segundo sua experiência, e como o local no qual ele mais se desenvolveu como professor.

Álvaro mostrou-se curioso para ser voluntário da intervenção, pois gostaria de refletir sobre sua prática. O monitor-professor afirma que gosta quando outros professores

comentam suas atividades, assistem a suas aulas, dão orientações ou, simplesmente, expressam sua opinião sobre o que viram em suas atividades. Ele acredita que a intervenção o auxiliou a pensar em sua prática enquanto professor e declarou que continua interessado em participar de novas intervenções que possam vir a acontecer em seu contexto de trabalho.

Alice

Alice teve o primeiro contato com a língua francesa em 2009, durante sua graduação em Letras Português-Francês na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Inicialmente, o estudo da língua é obrigatório para todos os alunos do primeiro semestre da graduação em Letras nessa universidade. Segundo ela, sua vontade era continuar a estudar a língua inglesa na graduação, mas, por ter tido muita facilidade com o Francês, decidiu fazer sua habilitação nesta língua. Além dos quatro anos e meio de estudos durante a graduação, concluída em 2013, Alice continuou seus estudos no mestrado em Francês na Universidade de São Paulo.

Durante a graduação, Alice desenvolveu algumas atividades relacionadas ao ensino. No segundo ano de sua formação universitária (2010-2011), participou do PIBID de língua portuguesa e também foi monitora voluntária no Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF). O CELIF é vinculado ao departamento de Letras da UFV e à Fundação de apoio à Universidade Federal de Viçosa (FUNARBE). Como monitora, Alice oferecia horários de atendimentos aos alunos da graduação em Letras e aos alunos desse curso.

Entre 2012 e 2013, ano de conclusão de sua graduação, ministrou aulas como estagiária no CELIF, deu aulas particulares para estudantes que se preparavam para uma prova de proficiência, fez pesquisas de Iniciação Científica que estavam ligadas ao ensino de Francês para crianças e foi supervisora do CELIF, auxiliando os estagiários que iniciavam suas atividades nesse curso na preparação das aulas e assistindo a algumas aulas desses estagiários. No início de 2014, ela trabalhou na Aliança Francesa de Viçosa e, no segundo semestre do mesmo ano, iniciou suas atividades nos Cursos Extracurriculares de Francês, onde era monitora-professora na época da coleta de dados.

Alice iniciou suas atividades nos Cursos Extracurriculares no mesmo ano em que ingressou no mestrado em Francês na USP. Seu primeiro interesse em participar dessa equipe foi ligado a questões financeiras, uma vez que ela ainda não tinha bolsa de mestrado nem outra fonte de renda em São Paulo. No semestre de realização da intervenção, ela ministrou um curso preparatório para uma prova de proficiência e o

Atelier d'écriture et d'oralité à partir des genres textuels, voltado para alunos que cursaram no mínimo até o nível 4 dos cursos extras.

Durante todo seu percurso profissional, Alice esteve em contato com ações ligadas à formação de professores. Inicialmente, no CELIF, participou de reuniões pedagógicas mensais, nas quais eram discutidos textos relacionados ao ensino e problemas no manual didático adotado pela escola e apresentadas atividades bem ou malsucedidas que foram trabalhadas em sala de aula. Ainda em seu primeiro ano como estagiária no CELIF, foi acompanhada por uma supervisora, que a auxiliava na preparação das aulas. Em 2014, antes de iniciar seu mestrado e as atividades nos Cursos Extracurriculares, fez um curso de formação de professores no Centre de Linguistique Appliquée (CLA) em Besançon. Já nos cursos extras, Alice teve reuniões pedagógicas e reuniões com duas *tutrices*, que têm uma função semelhante à do supervisor no CELIF.

Além de considerar válida a participação em atividades que a auxiliam em seu trabalho como professora, sua principal motivação para participar da intervenção veio das dúvidas constantes sobre como agir em determinadas situações em sala de aula. A monitora-professora afirma sentir-se pouco experiente na área de ensino e demonstra uma grande preocupação com a qualidade de suas aulas e com o aprendizado dos alunos.

Flávio

Flávio sempre se interessou e admirou a língua francesa, principalmente por sua sonoridade e poder simbólico na cultura brasileira. Iniciou seus estudos em Francês de modo informal, no ano de 2007, durante um intercâmbio na Austrália, quando conviveu com muitos francófonos. De volta ao Brasil e após ter feito uma breve viagem pela Europa, quando conheceu a França, Flávio começou a se dedicar ao estudo da língua. Estudou por dois anos na Aliança Francesa e, durante esse tempo, ingressou, em 2009, no curso de Letras da USP, optando por fazer sua habilitação em Francês.

Em 2012, o monitor-professor fez um intercâmbio para a França, onde frequentou a universidade de Rennes 2, na Bretanha. Ele destaca essa experiência como a melhor “escola de Francês” e considera que seu real aprendizado aconteceu no dia a dia, no convívio social com franceses e não franceses que estavam no mesmo contexto que ele. Após essa experiência internacional, Flávio continuou frequentando as aulas de língua e literatura do curso de Letras e, desde o segundo semestre de 2014, faz parte da equipe dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Flávio interessou-se pela atividade de ensino, após a conclusão do curso de Comunicação Social na Faculdade Metodista. Ele se sentia insatisfeito com o mercado de trabalho e a carreira propostos pelo curso e optou por aperfeiçoar seu inglês durante o intercâmbio na Austrália, onde obteve certificações que permitiam que ele lecionasse a língua inglesa em países estrangeiros. Desde então, teve várias experiências ligadas ao ensino de inglês, tais como um estágio como professor de Inglês em 2007 e um trabalho como professor na SEVEN Idiomas, de 2008 a 2011.

Durante sua graduação em Letras e após seu intercâmbio em Rennes, Flávio trabalhou no departamento de Francês desempenhando funções burocráticas. Foi durante essa experiência que ele tomou conhecimento do projeto dos Cursos Extracurriculares e interessou-se, após o fim de seu contrato como monitor do departamento de Francês, em engajar-se nesse projeto.

Atualmente, além das atividades nos Cursos Extracurriculares, ele é professor do departamento cultural do Clube Pinheiros e membro do Bureau da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP).

Flávio ainda se considera um professor em formação e está sempre se envolvendo nas atividades propostas pelos contextos nos quais está inserido: Cursos Extras, aulas de metodologia da licenciatura da Faculdade de Educação da USP, eventos e cursos na APFESP. Segundo ele, seu interesse em participar da intervenção foi pelo fato de ,nela poder refletir sobre sua prática.

Vilma

Vilma começou a estudar a língua francesa, porque assistia a muitos filmes em Francês e achava a língua bonita. No ano de 2007, iniciou um curso na Aliança Francesa, porém, como sua prioridade era estudar Inglês, frequentou as aulas apenas por um semestre. Em 2010, ao entrar no curso de Letras da USP, voltou a estudar a língua com muita dedicação e fez quatro semestres de aulas em uma escola de línguas. Após esse período, Vilma fez um intercâmbio para a faculdade Rennes 2, onde continuou a estudar Francês em um curso ofertado pela faculdade para estudantes estrangeiros. Na França, a monitora-professora fez um ano de estudos na faculdade e continuou no país para viajar e trabalhar durante mais nove meses. Após esse período, retornou ao Brasil e concluiu seus estudos em Letras com habilitação em Francês em 2015.

Como Vilma conhecia alguns monitores-professores que atuavam nos Cursos Extracurriculares e estes lhe diziam que era um ótimo lugar para começar a dar aulas, ela

se interessou em fazer parte desta equipe e, em outubro de 2013, começou suas atividades nos cursos extras. Além das aulas nesse contexto, Vilma tem experiência com aulas particulares.

A professora considera muito rica a experiência nos Cursos Extracurriculares devido à diversidade do público e ao apoio que os monitores-professores recebem com as reuniões pedagógicas. Para ela, esse suporte é muito importante para seu desenvolvimento como professora, pois é uma oportunidade de exercer sua profissão e, ao mesmo tempo, estudá-la e refletir sobre ela. Vilma considera que a formação oferecida nos Cursos Extracurriculares deveria ser contínua, pois sempre haverá pontos a discutir e rever sobre o trabalho do professor. Além disso, ela percebe um espaço onde se sente à vontade para conduzir as aulas e imagina que, em outras escolas, o professor tenha menos liberdade.

2.2.3. A pesquisadora- interveniente

A intervenção foi conduzida pela pesquisadora desta pesquisa e, por essa razão, neste momento, o texto será escrito em primeira pessoa do singular.

Iniciei minha formação acadêmica em 2007, quando ingressei na Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais. Na época, as línguas inglesa e francesa eram obrigatórias para os alunos ingressantes. Este não foi meu primeiro contato com o Francês, pois, durante o Ensino Médio, cursado em uma escola particular na cidade de Uberaba (MG), eu já havia estudado a língua, durante um semestre, e, sem muita dedicação, em um curso complementar oferecido pela escola.

Desde o início da faculdade, considerei a possibilidade de escolher a habilitação Francês-Português, mas, sem conhecer muito bem o mercado de trabalho, optei pela habilitação em Inglês-Português, pois já conhecia a língua e achava que as oportunidades de trabalho seriam melhores. No entanto, continuei cursando as disciplinas de língua francesa de forma optativa, para cumprir os créditos exigidos pelo curso, e, a cada semestre, envolvia-me mais com o estudo e com o ensino da língua. Já no segundo semestre do curso de Letras, comecei a atuar como monitora das disciplinas iniciais de língua francesa, função que exerci durante um ano. Nessa função, eu deveria disponibilizar horários de atendimento para os alunos da licenciatura em Francês e participar de reuniões do grupo de estudos com a orientadora da monitoria, que era uma professora do programa.

No segundo ano da faculdade, na disciplina Língua Francesa IV, conheci uma professora de FLE da universidade que foi a grande responsável pelo início das minhas atividades como professora de Francês. Durante a disciplina, ela me apresentou o *Programa de Línguas Estrangeiras em Ambiente de Ensino e Pesquisa – Formando professores e pesquisadores do ensino de Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano e demais línguas estrangeiras*, um programa de formação complementar para os alunos da licenciatura em Letras com o objetivo de formá-los para atuarem como professores estagiários na Central de Línguas (CELIN), escola de línguas ligada ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU.

Ingressei nesse programa em 2009 e, inicialmente, minhas tarefas eram participar de reuniões com as orientadoras para a discussão de temas ligados ao ensino e à aprendizagem de francês e preparar, semanalmente, sessões de microensino, que deveriam ser apresentadas para as professoras formadoras. Após um ano envolvida com essas tarefas, comecei, efetivamente, a dar aulas. Além disso, realizávamos, a cada semana, reuniões com as professoras orientadoras para a preparação das aulas ministradas na CELIN. Como complemento às aulas e preparações, desenvolvi atividades diversas (formações, ateliers etc.) sobre o ensino e a aprendizagem de FLE, voltadas aos estudantes do Curso de Letras, e sobre aspectos culturais da língua francesa e dos países francófonos, dirigidas à comunidade universitária. Fiz parte desse programa de formação durante três anos e, ao fim de 2011, precisei me desligar das atividades exercidas na CELIN, pois havia concluído minha licenciatura em Letras com habilitação em Francês e Português.

Após o fim da licenciatura, já pensava em fazer um mestrado em FLE, mas, como não tinha uma área específica de interesse definida nem um projeto, esse plano foi adiado por um tempo. Continuei dando aulas particulares de Francês em uma escola de línguas da cidade, quando fui aprovada no processo seletivo para professor substituto da área de língua francesa na UFU, função que ocupei de novembro de 2012 a setembro de 2014. Durante esse período, ministrei aulas de língua e cultura francesas para os cursos de Filosofia e Relações Internacionais, além de várias disciplinas (metodologia de ensino de língua estrangeira, estágio supervisionado, língua francesa etc.) na licenciatura em Letras. Considero que essa experiência foi decisiva para que eu escolhesse estudar a formação de professores de línguas, pois foi quando pude estar em contato direto com os desafios de formar futuros professores, e não apenas ensinar a língua francesa como havia feito até então.

Em julho de 2015, ingressei no mestrado Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, com um projeto intitulado *O papel das entrevistas de confrontação na formação de professores iniciante de FLE*.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tive contato com o contexto da pesquisa por meio dos convites de minha orientadora e também coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês, para participar das *Journées de Formation* oferecidas, semestralmente, pela equipe dos cursos extras. Além disso, alguns dos colegas do mestrado com os quais convivi fazem parte da equipe dos Cursos Extracurriculares e, em conversas informais, pude ter conhecimento sobre a formação realizada nesse contexto.

2.3. A intervenção e a origem da produção de dados

A intervenção que deu origem aos dados utilizados em nossa pesquisa teve a duração de um semestre letivo dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, ou seja, iniciou-se em agosto de 2016 e terminou em novembro do mesmo ano.

Apresentaremos em detalhes, a seguir, as etapas para a realização da intervenção com o coletivo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH- USP.

2.3.1. As reuniões de discussão sobre o trabalho

Como salientamos no capítulo de fundamentação teórica, os métodos indiretos de intervenção no trabalho que utilizamos neste estudo foram criados por pesquisadores franceses (FAÏTA, 2005; CLOT et al, 2001; MOLLO; FALZON, 2004) e têm a principal característica de serem um meio de transformar a própria atividade de trabalho.

Na primeira etapa de uma intervenção ergonômica, realiza-se a constituição do coletivo de trabalho: um grupo de trabalhadores do mesmo contexto interessado em desenvolver-se diante de seu trabalho. No caso da intervenção realizada, consideramos que, em razão do histórico do coletivo de monitores-professores e das diversas atividades de formação e discussão sobre o trabalho desenvolvidas nesse contexto, já havia um coletivo de trabalho consolidado. Por esse motivo, optamos por não utilizar o termo *constituição do coletivo*, ao nos referirmos à primeira etapa da intervenção.

Portanto, a intervenção foi incluída como uma atividade de formação, realizada junto das reuniões pedagógicas mensais dos Cursos Extracurriculares de Francês. Optamos por realizá-las dessa forma, pois, assim, poderíamos ter o máximo de professores presentes nas reuniões.

Para a primeira etapa, realizamos reuniões de discussão sobre o trabalho em duas reuniões pedagógicas: uma no dia 5 e outra no dia 26 de agosto de 2016.

As filmagens dessas reuniões de discussão sobre o trabalho foram realizadas em salas multimídia do Prédio de Letras da FFLCH-USP. Apesar dessas filmagens terem sido realizadas apenas ao fim das reuniões pedagógicas, a interveniente acompanhou as reuniões inteiras, chegando um pouco antes do início destas para a montagem do equipamento, que foi ligado apenas no momento da intervenção. O equipamento utilizado para a gravação foi a filmadora Sony HDR-CX190 e a interveniente procurou posicioná-lo de forma que todos os professores participantes fossem focalizados e que ela não aparecesse no plano da imagem, como se pode ver nas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Primeira reunião de discussão sobre o trabalho

Figura 5 – Segunda reunião de discussão sobre o trabalho

A filmagem da primeira reunião durou 36 minutos e 49 segundos e nove monitores-professores estiveram presentes neste dia. Já a segunda reunião teve uma duração de 41 minutos e 1 segundo e contou com a presença de dez monitores-

professores. O *Quadro 20 – Reuniões de discussão sobre o trabalho* resume as informações apresentadas sobre a primeira etapa da intervenção, e o *Quadro 21 – Participantes das reuniões de discussão sobre o trabalho* apresenta de forma detalhada quais monitores-professores participaram dela.

Quadro 20 – Reuniões de discussão sobre o trabalho

Etapas da intervenção	Data	Local	Duração
Reunião de discussão sobre o trabalho	05 de agosto de 2016	Sala 262 – FFLCH-USP	36 min 49 seg
	26 de agosto de 2016	Sala 172 – FFLCH-USP	41 min 01 seg

Quadro 21 – Participantes das reuniões de discussão sobre o trabalho

Reunião \ Participante	Alice	Álvaro ³³	Flávio	Vilma	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8
Reunião 1												
Reunião 2												

■ Participante presente na reunião

Seguindo os procedimentos adotados em intervenções ergonômicas, nos dois momentos de discussão sobre o trabalho, foi pedido aos monitores-professores que falassem sobre o trabalho deles, a fim de identificar possíveis conteúdos temáticos a serem tratados nas etapas seguintes. Durante as reuniões, vários conteúdos temáticos³⁴ foram abordados, e os participantes falaram também sobre algumas dificuldades do contexto atual de trabalho. Ao fim da segunda reunião, foi feito um levantamento dos principais conteúdos temáticos evocados, e o coletivo de monitores-professores escolheu três deles para serem tratados nas aloconfrontações individuais, foram eles: a correção (em sala de aula, de exercícios etc), a (falta de) regularidade do trabalho dos alunos e a alternância entre Francês e Português. Do coletivo de doze monitores-professores, quatro

³³ O participante esteve presente na reunião pedagógica do dia 26 de agosto, mas precisou sair no momento da realização da constituição do coletivo.

³⁴ Os conteúdos temáticos levantados nas reuniões de constituição de coletivo serão expostos detalhadamente no Capítulo 3 – Resultados das análises.

deles se voluntariaram para participar das aloconfrontações individuais e escolheram, cada um, os conteúdos temáticos que iriam discutir durante as entrevistas.

Passamos agora à apresentação da próxima etapa da intervenção realizada, as entrevistas de aloconfrontação individual.

2.3.2. As aloconfrontações individuais

Como dito anteriormente, ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho, quatro monitores-professores foram voluntários para as entrevistas de aloconfrontação individual: Alice, Álvaro, Vilma e Flávio. Eles também escolheram, entre os três conteúdos temáticos selecionados pelos doze monitores-professores, qual gostariam de abordar em suas entrevistas, como apresenta o *Quadro 22 – Conteúdos temáticos escolhidos para as aloconfrontações individuais*:

Quadro 22 – Conteúdos temáticos escolhidos para as aloconfrontações individuais

Monitor-professor voluntário	Conteúdo temático escolhido
Alice	Não manifestou preferência
Álvaro	Correção
Vilma	Não manifestou preferência
Flávio	Alternância Francês-Português

Após a escolha dos conteúdos, foram agendados com os monitores-professores os dias nos quais eles poderiam realizar as entrevistas.

O primeiro monitor-professor a realizar a aloconfrontação individual foi Álvaro. A entrevista com ele foi realizada em 14 de outubro de 2016, no período da tarde. Nesse mesmo dia, Álvaro já havia participado da reunião pedagógica realizada com os monitores-professores, no período da manhã. Sua entrevista teve duração de 1 hora 59 minutos e 22 segundos.

A segunda monitora-professora a realizar a aloconfrontação individual foi Vilma. Em 01 de novembro de 2016, no período da tarde, foi realizada a entrevista com ela, porém, devido a um problema técnico, foi preciso fazer uma nova entrevista, que foi realizada no dia 25 do mesmo mês, à tarde. A primeira entrevista com Vilma durou 58 minutos e 46 segundos e a segunda, 50 minutos e 54 segundos.

A entrevista com o terceiro monitor-professor, Flávio, foi realizada no dia 04 de novembro de 2016, à tarde, e teve a duração de 1 hora 57 minutos e 22 segundos.

A última monitora-professora voluntária, Alice, realizou sua entrevista na manhã de 18 de novembro de 2016. Sua entrevista durou 1 hora e 5 minutos.

Todas as entrevistas foram realizadas em Francês e aconteceram na sala 265 do Prédio de Letras da FFLCH-USP. Essa sala é um estúdio de gravação, preparado para obter melhores imagens e sons. O *Quadro 23 – Aloconfrontações individuais*, apresenta um resumo do contexto de realização dessas entrevistas:

Quadro 23 – Aloconfrontações individuais

Monitor-professor voluntário	Data	Local	Duração
Álvaro	14 de outubro	Sala 265 – FFLCH-USP	1h 59min 22seg
Vilma	1º de novembro	Sala 265 – FFLCH-USP	58min 46seg
	25 de novembro	Sala 265 – FFLCH-USP	50min 54seg
Flávio	04 de novembro	Sala 265 – FFLCH-USP	1h 57min 22seg
Alice	18 de novembro	Sala 265 – FFLCH-USP	1h 05 min

Para a filmagem das aloconfrontações individuais, foi utilizado o mesmo equipamento usado anteriormente nas reuniões de discussão sobre o trabalho. A interveniente preparou a sala e o equipamento de vídeo, posicionando a câmera na altura do rosto dos participantes. Os monitores-professores voluntários aparecem enquadrados, de frente para a câmera e com um notebook diante deles. Nesse notebook, eles assistiram a alguns trechos de aulas pré-selecionados pela interveniente para motivar a discussão durante as aloconfrontações individuais³⁵. Ainda no primeiro plano do vídeo, há outro notebook com a face virada em direção à câmera, no qual é possível ver os mesmos trechos aos quais os monitores-professores assistem. A *Figura 6 – Aloconfrontação individual com Alice* representa a disposição da sala, do monitor-professor e dos equipamentos durante as entrevistas individuais:

Figura 6 – Aloconfrontação individual com Alice

³⁵ Os vídeos que foram utilizados como ponto de partida para discussão nas aloconfrontações individuais serão apresentados ainda neste capítulo.

No dia da realização da entrevista com Álvaro, não havia dois notebooks disponíveis, assim foi preciso fazer uma disposição diferente dos equipamentos vistos no vídeo e do voluntário. Como se pode ver na *Figura 7 – Aloconfrontação individual com Álvaro*, o notebook está posicionado com a face virada em direção à câmera e o monitor-professor estava posicionado ao lado do notebook. Apesar da configuração espacial adotada na entrevista com Álvaro diferir um pouco do que foi feito com os outros monitores-professores voluntários, consideramos que o resultado obtido foi satisfatório, pois é possível ver com clareza tanto o vídeo visto por Álvaro quanto suas reações a ele.

Figura 7 – Aloconfrontação individual com Álvaro

Após termos exposto os procedimentos adotados para a realização das entrevistas de aloconfrontação individual, apresentaremos, a seguir, os dados que foram utilizados e gerados durante a intervenção.

2.4. Etapas da produção de dados

Os dados utilizados em nossa pesquisa foram gerados a partir das gravações das etapas da intervenção realizada com o grupo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP apresentadas na seção anterior. Além das reuniões de discussão sobre o trabalho e das aloconfrontações individuais, foram realizadas aloconfrontações coletivas com todo o grupo de monitores-professores do contexto de pesquisa. Devido à extensão dos dados obtidos a partir das reuniões de discussão sobre o trabalho e das aloconfrontações individuais, optamos por não utilizar os dados obtidos nas aloconfrontações coletivas em nossas análises. No entanto, incluímos essa etapa nesta seção, uma vez que ela também fez parte da produção de dados deste estudo.

Conforme explicado no primeiro capítulo deste estudo, as entrevistas de aloconfrontação são um método de intervenção em situação de trabalho em que os participantes assistem a vídeos de outros trabalhadores que realizam a mesma atividade que eles. Durante as aloconfrontações, os participantes são convidados a fazerem comentários sobre o que veem em vídeo. Esses comentários podem surgir tanto de um momento de estranhamento quanto de reconhecimento.

Portanto, para a realização das aloconfrontações, foi necessário mostrar aos participantes vídeos sobre o trabalho do professor que serviram de base para comentários e discussões durante as aloconfrontações. Consideramos esses vídeos dados subsidiários, pois eles não serão analisados neste estudo, mas são elementos importantes para a realização das aloconfrontações.

Os dados subsidiários utilizados para motivar a discussão com os monitores-professores nas aloconfrontações individuais constituem-se, então, de vídeos de aulas e de autoconfrontações simples que vêm sendo produzidos desde 2010 em outras pesquisas do grupo ALTER-AGE, também com monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Além desses vídeos, utilizamos alguns da plataforma *Néopass@ction*³⁶ em sessões de aloconfrontação coletiva³⁷, realizadas paralelamente às aloconfrontações individuais, mas com todo o grupo de monitores-professores do nosso contexto de pesquisa.

Como podemos ver no *Quadro 24 - Dados da pesquisa*, os dados subsidiários foram utilizados para a produção dos dados principais desse estudo na etapa das aloconfrontações individuais e coletivas. Uma vez que o objetivo das reuniões de discussão sobre o trabalho foi falar sobre o trabalho dos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês a fim de identificar seus principais questionamentos e dificuldades como professores iniciantes, não foi necessário o uso de dados subsidiários nessa etapa.

³⁶ Cf. seção 1.3.3. Métodos de intervenção em situação de trabalho.

³⁷ Apesar de não aparecerem em nossas análises, os dados obtidos com essas entrevistas poderão ser utilizados em análises futuras para a publicação de artigos.

Quadro 24 - Dados da pesquisa

	Dados principais	Dados subsidiários
Reunião de discussão sobre o trabalho	Vídeos das reuniões de discussão sobre o trabalho	
Aloconfrontações individuais	Vídeos das aloconfrontações individuais	Trechos de aulas e autoconfrontações filmadas anteriormente nos cursos extracurriculares de Francês (FFLCH-USP)
Aloconfrontações coletivas	Vídeos das aloconfrontações coletivas	Trechos de aulas e autoconfrontações da plataforma <i>Néopass@ction</i>

A produção de dados desta pesquisa estendeu-se de agosto de 2016 a novembro do mesmo ano. Ela inclui, além das etapas da intervenção expostas na seção anterior, a seleção de dados subsidiários que fomentaram as discussões durante as aloconfrontações e as aloconfrontações coletivas realizadas com o grupo de monitores-professores. O *Quadro 25 – Cronograma de produção dos dados da pesquisa* representa o cronograma seguido para a coleta dos dados:

Quadro 25 – Cronograma de produção dos dados da pesquisa

Dia	Etapas da coleta de dados	Local de realização
5 de agosto	Reunião de discussão sobre o trabalho	Sala 262
26 de agosto	Reunião de discussão sobre o trabalho	Sala 172
De agosto a setembro	Seleção dos dados subsidiários	-
23 de setembro	Aloconfrontação coletiva	Sala 172
14 de outubro	Aloconfrontação individual	Sala 265
14 de outubro	Aloconfrontação coletiva	Sala 172
01 de novembro	Aloconfrontação individual	Sala 265
04 de novembro	Aloconfrontação individual	Sala 265
11 de novembro	Aloconfrontação coletiva	Sala 172
18 de novembro	Aloconfrontação individual	Sala 265
25 de novembro	Aloconfrontação individual	Sala 265

Em agosto de 2016, foram produzidos os primeiros dados principais, por meio da filmagem das reuniões de discussão sobre o trabalho realizadas junto das reuniões pedagógicas dos Cursos Extracurriculares de Francês. A partir das discussões realizadas nesses encontros, nos quais os monitores-professores falaram sobre suas dificuldades no trabalho, foi possível identificar questões recorrentes e selecionar, entre todos os

conteúdos temáticos levantados durante as discussões, três que seriam abordados nas aloconfrontações individuais: a correção (de exercícios, oral, em sala de aula), a alternância entre Francês e Português e a (falta de) regularidade do trabalho dos alunos.

Entre os meses de agosto e setembro, foi realizada a seleção dos dados subsidiários

Como apresentado na seção 2.2.3 – *As aloconfrontações individuais*, cada monitor-professor que se voluntariou para a etapa de aloconfrontações individuais escolheu um conteúdo temático, entre os três selecionados pelo grupo de monitores-professores, para abordar em sua entrevista. A partir dessa escolha, foi feita a seleção dos vídeos que iriam ser utilizados para motivar as discussões durante as aloconfrontações individuais. Para tanto, visualizamos vídeos de cinco diferentes professores: três deles com professores dando aula; dois deles com professores corrigindo provas. Também, utilizamos um vídeo de uma autoconfrontação simples com um desses professores. Essas filmagens tinham sido realizadas por pesquisadores do Grupo ALTER-AGE, no contexto dos cursos extracurriculares, e tinham sido produzidas para outras pesquisas.

O quadro abaixo apresenta quais foram os vídeos utilizados para motivar as discussões nas aloconfrontações individuais.

Quadro 26 – Vídeos selecionados para as aloconfrontações individuais

Vídeo	Tipo de vídeo	Conteúdo do vídeo
Vídeo 1	Aula do professor 1	Explicação e realização de jogo comunicativo
Vídeo 2	Autoconfrontação do professor 1	Comentários do professor do vídeo 1 sobre sua atividade
Vídeo 3	Aula do professor 2	Realização de jogo e sistematização de vocabulário
Vídeo 4	Aula do professor 3	Trecho 1 - Correção de exercício escrito e correção de exercício de compreensão oral
		Trecho 2 - Leitura e compreensão textual e correção de exercícios
		Trecho 3 – Exercício de compreensão oral
Vídeo 5	Atividade do professor 4	Correção de provas
Vídeo 6	Atividade do professor 5	Correção de provas

Após a seleção dos vídeos que seriam utilizados nas aloconfrontações, escolhemos alguns para que cada monitor-professor visualizasse em sua aloconfrontação individual. Os quadros abaixo mostram quais foram os vídeos utilizados em cada entrevista:

Quadro 27 – Vídeos para aloconfrontação individual com Álvaro

Conteúdo temático escolhido pelo voluntário	Vídeo	Trecho
Correção	Vídeo 1	-
	Vídeo 3	-
	Vídeo 4	Trecho 1
	Vídeo 5	-

Quadro 28 – Vídeos para aloconfrontação individual com Flávio

Conteúdo temático escolhido pelo voluntário	Vídeo	Trecho
Alternância rancês e Português	Vídeo 4	Trecho 3
	Vídeo 1	-
	Vídeo 2	-
	Vídeo 3	-

Quadro 29 – Vídeos para aloconfrontação individual com Alice

Conteúdo temático escolhido pelo voluntário	Vídeo	Trecho
Sem preferência	Vídeo 1	-
	Vídeo 2	-
	Vídeo 4	Trecho 3

Quadro 30 – Vídeos para aloconfrontação individual com Vilma

Conteúdo temático escolhido pelo voluntário	Entrevista	Vídeo
Sem preferência	1ª aloconfrontação individual	Vídeo 6
		Vídeo 1
		Vídeo 2
	2ª aloconfrontação individual	Vídeo 3

Por fim, para a primeira aloconfrontação coletiva, foi escolhida uma sequência de dois vídeos (*Un appui risqué* e *Quand l'effectif de classe diminue*) onde se vê a mesma professora dando aula para o mesmo grupo de alunos de um liceu profissional em dois dias distintos. Na segunda aloconfrontação coletiva, foram selecionados três vídeos: *Donner des devoirs* e *Puisqu'ils ne liront pas chez eux* são vídeos de aula de uma mesma professora com uma mesma turma, que mostram a relação dessa professora com o ato de passar dever de casa aos alunos. *J'en donne de moins en moins* mostra uma autoconfrontação simples da mesma professora assistindo a esse momento da aula e

comentando sua dificuldade em gerenciar o trabalho realizado pelos alunos em casa e reutilizar esse trabalho em sala de aula.

Das duas primeiras aloconfrontações realizadas, emergiram vários conflitos expressos pelos professores, por isso, para a realização da última aloconfrontação, foi adotado um procedimento diferente com relação aos vídeos utilizados para motivar a discussão. Na última reunião, foram escolhidos trechos das aloconfrontações coletivas dos dias 23 de setembro e 14 de outubro nos quais os monitores-professores tinham trazido para a discussão conflitos para os quais, mesmo diante das contribuições dos colegas, não encontravam uma solução satisfatória.

O *Quadro 31 – Vídeos das aloconfrontações coletivas* apresenta um resumo das informações apresentadas acima:

Quadro 31 – Vídeos das aloconfrontações coletivas³⁸

	Conteúdo temático	Vídeos
1ª aloconfrontação coletiva	(Falta de) regularidade do trabalho dos alunos	-Un appui risqué – 3min -Quand l’effectif de classe diminue – 2min06seg
2ª aloconfrontação coletiva		-Donner des devoirs – 2min35seg -J’en donne de moins en moins – 51seg -Puisqu’ils ne liront pas chez eux – 3min01seg
3ª aloconfrontação coletiva		- Quantidade de dever de casa – 37 seg - Quantidade de tempo para corrigir o dever de casa – 4min 50 seg

Após termos explicado como foi realizada a intervenção nos Cursos Extracurriculares de Francês e, conseqüentemente, a produção de dados para essa pesquisa, apresentaremos, a seguir, os critérios adotados para a seleção dos dados utilizados em nossas análises.

2.5. Critério de seleção de dados

Os dados utilizados para as análises deste estudo são provenientes das reuniões nas quais foram realizadas discussões sobre o trabalho dos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP e das aloconfrontações individuais realizadas com os quatro monitores-professores que se voluntariaram para essa etapa. Ou

³⁸ Como já dissemos, as aloconfrontações coletivas não foram utilizadas para as análises desta pesquisa, porém podem ser utilizadas futuramente, em artigos e outras publicações.

seja, foi analisado o que chamamos de “dados principais”; os dados subsidiários serviram apenas para a discussão e a geração dos dados principais. Cabe ressaltar que tanto as reuniões de discussão sobre o trabalho quanto as entrevistas de aloconfrontação estão em língua francesa, pois é a empregada nesse contexto. Os dados serão apresentados na língua original e faremos uma paráfrase em Português para não prejudicar a compreensão do leitor.

Após a filmagem das etapas descritas acima, realizamos a transcrição das reuniões de discussão sobre o trabalho e das entrevistas de aloconfrontação individual de acordo com as normas para transcrição de entrevistas gravadas do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC). As transcrições de todas as etapas da intervenção, bem como uma cópia das normas utilizadas para realizá-las, encontram-se nos apêndices deste trabalho.

Durante a apresentação de nossas análises, todos os participantes (monitores-professores e pesquisadoras) aparecerão representados nas transcrições das reuniões de discussão sobre o trabalho e nas aloconfrontações individuais. Adotamos uma nomenclatura na qual os monitores-professores que participaram das aloconfrontações individuais são representados pelas iniciais de seus nomes fictícios, as pesquisadoras são representadas por P1 e P2, e os demais participantes são representados pelas letras Pa seguidas de um número atribuído a cada um deles segundo a ordem de fala na primeira e na segunda reunião de discussão sobre o trabalho. O quadro abaixo representa a nomenclatura adotada nas transcrições para nomear cada participante:

Quadro 32 – Nomenclatura utilizada para representar os participantes nas transcrições

Participante	Representação na transcrição
Pesquisadora 1	P1
Pesquisadora 2	P2
Alice	A
Álvaro	Al
Flávio	F
Vilma	V
Participante 1	Pa1
Participante 2	Pa 2
Participante 3	Pa 3
Participante 4	Pa 4
Participante 5	Pa 5

Participante 6	Pa 6
Participante 7	Pa 7
Participante 8	Pa 8

De posse das transcrições, fizemos uma leitura analítica das entrevistas transcritas, a fim de identificar os conteúdos temáticos tratados em cada uma delas. A partir desse levantamento, selecionamos:

- a) Nas reuniões de discussão sobre o trabalho, os trechos em que aparecem os três conteúdos temáticos escolhidos pelo grupo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês: correção, alternância entre língua materna e estrangeira e a (falta) de regularidade do trabalho dos alunos;
- b) Nas aloconfrontações individuais, os trechos em que os monitores-professores que participaram dessa etapa abordam os conteúdos temáticos escolhidos ao fim da etapa das reuniões de discussão sobre o trabalho.

Os segmentos foram escolhidos com o objetivo de observar a forma como os conteúdos temáticos eram tratados coletivamente, pelo grupo de monitores-professores, e individualmente, pelos monitores-professores voluntários. Acreditamos que, ao selecionarmos os segmentos dessa forma, foi possível mostrar uma evolução dos conteúdos temáticos escolhidos e ajudar-nos a responder nossas perguntas de pesquisa.

Após termos definido nossos critérios de seleção de dados, apresentaremos, na próxima seção, os procedimentos que utilizaremos em nossas análises.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Consideramos que, ao estudar o trabalho de ensino de línguas pelo viés da Clínica e da Ergonomia da Atividade, devemos adotar uma teoria que explique o funcionamento da linguagem, ao realizar as verbalizações em relação ao ensino como trabalho. Com efeito, como afirma Bronckart (2006), o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores; ele só pode ser apreendido a partir das representações dele construídas nos textos. Por isso, escolhemos um quadro teórico que permite estudar os textos produzidos em situação de trabalho, por possuir um modelo de análise de textos que vem sendo utilizado para estudar aqueles. Portanto, como exposto anteriormente, adotaremos as categorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a análise dos dados coletados.

Como apresentado na seção 1.2. *O Interacionismo Sociodiscursivo*, o ISD considera a existência de duas unidades maiores de análise: os textos e as ações. Os primeiros, unidades comunicativas, são produtos das ações de linguagem e, as ações, ligadas a um agente particular e materializadas nos textos, são sequências organizadas de comportamentos (BRONCKART, 2006, 2008, 2012). Podemos, então, considerar que, entre textos e ações, existe uma relação de mediação, razão pela qual, ao analisar textos produzidos pelos professores em sua situação de trabalho, podemos analisar, consequentemente, suas ações.

Consideraremos os dados principais coletados durante as reuniões de discussão sobre o trabalho e as aloconfrontações individuais como textos e manifestações de alguns aspectos do agir do professor enquanto executa o trabalho, variável segundo a situação e a pessoa que realiza a atividade (BRONCKART, MACHADO, 2004). Assim, os dados foram analisados segundo os pressupostos do ISD visando a responder às perguntas de pesquisa.

Analizamos as reuniões de discussão sobre o trabalho realizadas na primeira etapa da intervenção para responder à nossa primeira pergunta. Em um primeiro momento, observamos o nível dos contextos, ou seja, analisamos em que condições (físicas e sociossubjetivas) os textos foram produzidos, explicitando as relações existentes entre o grupo de monitores-professores e a pesquisadora e suas implicações nas condições de produção dos dados. Observamos, nesse nível, o local e o momento de produção das reuniões, os lugares sociais ocupados pela pesquisadora e pelos monitores-professores durante a reunião, a forma como eles percebem seus destinatários, como são representados e como se representam no texto.

Em seguida, passamos ao nível da infraestrutura geral dos textos. A análise do plano global dos conteúdos temáticos permitiu-nos identificar os questionamentos apresentados pelo grupo de monitores-professores em relação a sua prática docente e selecionar os conteúdos temáticos que foram apontados nas reuniões de discussão sobre o trabalho.

Para verificar se as entrevistas em aloconfrontação podem ajudar, influenciar ou transformar o trabalho dos professores em formação e identificar os conhecimentos sobre o trabalho dos professores de FLE construídos pelos participantes durante as aloconfrontações, analisamos as entrevistas de aloconfrontação individual. Para isso, além da análise do nível do contexto e da identificação do plano global dos conteúdos temáticos na infraestrutura geral do texto, analisamos, nesse mesmo nível, os tipos de

discurso, a fim de observar a implicação dos monitores-professores voluntários para as aloconfrontações individuais no texto. No nível dos mecanismos enunciativos, para analisar os protagonistas da ação, identificamos o uso dos dêiticos de pessoa e dos pronomes. Além disso, analisamos os mecanismos de textualização, verificando as conexões, a fim de identificar possíveis conflitos por meio de indícios de oposição e concessão.

Ainda no nível enunciativo, por meio das modalizações, observamos como eles se posicionam com relação ao conteúdo temático evocado, suas impressões, julgamentos, apreciações. A categoria das vozes auxiliou-nos na observação de outros discursos que eram trazidos no momento das entrevistas.

Para analisar a evolução dos conteúdos temáticos de uma reunião para a outra, foram empregadas, além da análise das modalizações, as categorias das *figuras de ação*, produzidas por Bulea e Fristalon (2004) e retomadas em Bulea (2010).

No *Quadro 33 – Síntese dos procedimentos de análise de dados*, sintetizamos os procedimentos de análise de dados utilizados retomando as perguntas de pesquisa.

Quadro 33 – Síntese dos procedimentos de análise de dados

Perguntas de pesquisa	Dados	Categorias de análise
1. Quais são os questionamentos apresentados pelos professores iniciantes de FLE em relação à sua prática?	Reuniões de discussão sobre o trabalho	- Contexto de produção - Plano global dos conteúdos temáticos
2. Qual é o posicionamento dos professores diante desses questionamentos?	Aloconfrontações individuais	- Tipos de discurso - Mecanismos de textualização - Modalizações - Vozes - Figuras de ação
3. Quais noções sobre o trabalho do professor de FLE são construídas pelos professores participantes nas aloconfrontações?	Aloconfrontações individuais	- Tipos de discurso - Mecanismos de textualização - Modalizações - Vozes - Figuras de ação
4. As entrevistas de aloconfrontação ajudam esses professores a verbalizar sobre esses questionamentos, refletir sobre diferentes formas de fazer e construir sua forma de realizar o <i>métier</i> ?	Aloconfrontações individuais	- Tipos de discurso - Mecanismos de textualização - Modalizações - Vozes - Figuras de ação

2.7. Credibilidade e aspectos éticos

Com relação aos aspectos éticos adotados³⁹, uma vez que esta pesquisa envolve seres humanos, salientamos que todos os participantes foram informados das implicações de sua participação neste trabalho. Elaboramos um termo de consentimento que foi assinado por todos os monitores-professores, no qual cediam sua voz e imagem para o banco de dados do grupo ALTER-AGE para fins de pesquisa. Esses documentos encontram-se arquivados com a pesquisadora e disponíveis para consulta. Ao fim da pesquisa, todos os participantes poderão conhecer os resultados, caso seja do interesse deles.

Em nosso estudo, acreditamos ter cumprido certas exigências que asseguram a credibilidade da pesquisa ao justificar a pertinência do estudo para a área, elaborando uma pesquisa que formula seus objetivos de maneira clara, apresenta um estado da arte das pesquisas sobre o tema e propõe contribuições para o avanço das problemáticas existentes. Além disso, acreditamos ter mostrado uma fundamentação teórica atualizada, que propõe um diálogo entre os autores, apresenta uma reflexão que evidencia sua apropriação pelo pesquisador, é coerente com a metodologia utilizada e serve para melhor compreensão dos resultados das análises, na discussão dos resultados.

Esta pesquisa foi apresentada em vários encontros e congressos, nacionais e internacionais, e recebeu contribuições de outros pesquisadores que validaram o projeto, verificaram o grau de aprofundamento do estudo e levantaram articulações interessantes e inovadoras. Acreditamos que essa também seja uma forma de garantir a credibilidade da pesquisa.

Por fim, é importante que as conclusões decorrentes da pesquisa voltem ao contexto em que foi realizada, à comunidade acadêmica e à comunidade em geral, seja por publicações, formações ou curso de divulgação e difusão para repercutir os dilemas do *métier* e despertar novas formas de compreender o trabalho de ensino, propondo novas modalidades de formação, adaptadas a cada contexto. O método de intervenção empregado nesse estudo continuou sendo utilizado como método de análise do trabalho no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, a fim de oferecer aos monitores-professores um local para compreensão dos dilemas do trabalho do professor. Além disso,

³⁹ A FFLCH não conta ainda com um comitê de ética para pesquisas em que são envolvidos seres humanos, entretanto tomamos o cuidado de nos preocupar com essa questão e explicitá-la neste trabalho.

esse método foi utilizado em trabalhos de formação de professores, o que evidencia um diálogo desta pesquisa também com a esfera de formação.

Capítulo 3 - Resultados das análises

Neste capítulo, apresentaremos os resultados encontrados nas análises de nossos dados. Como dito no capítulo de metodologia, as análises seguiram o modelo teórico-metodológico do ISD, conforme formulado por Bronckart (1999/2009), e foram feitas, essencialmente, em três etapas. Inicialmente, descrevemos o contexto geral de produção das reuniões de discussão sobre o trabalho e analisamos a infraestrutura geral do texto, a fim de identificar o plano global dos conteúdos temáticos e selecionar os excertos que apresentam os questionamentos dos monitores-professores em relação à sua prática docente.

Na segunda etapa, analisamos o contexto de produção e a infraestrutura geral das entrevistas de aloconfrontação individual. Após a identificação desses aspectos e com base no plano global dos conteúdos temáticos, selecionamos os excertos que abordam o conteúdo temático escolhido por cada monitor-professor voluntário.

Em um terceiro momento, analisamos, nos segmentos selecionados, os mecanismos enunciativos e utilizamos também a categoria das figuras de ação (BULEA, FRISTALON, 2004; BULEA, 2010), a fim de enriquecer as análises das aloconfrontações.

3.1. As reuniões de discussão sobre o trabalho

A seguir, explicitamos nossas análises das reuniões de discussão sobre o trabalho, apresentando um estudo simultâneo do contexto de produção das duas reuniões. No entanto, para a análise do plano global dos conteúdos temáticos, apresentaremos os resultados separadamente.

3.1.1. Contexto de produção

A primeira reunião aconteceu no dia 05 de agosto de 2016, na sala 262 do prédio de Letras da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Esse encontro teve a duração de aproximadamente 37 minutos, foi realizado no período da manhã e contou com a presença de nove monitores-professores, além da pesquisadora e da coordenadora dos cursos.

A segunda reunião foi realizada na manhã de 26 de agosto de 2016, também no prédio de Letras, mas na sala 172. Nessa ocasião, dez monitores-professores estiveram presentes e reuniram-se durante aproximadamente 41 minutos⁴⁰.

Passando para a análise do contexto sociossubjetivo das duas entrevistas, julgamos importante analisá-lo do ponto de vista tanto da pesquisadora quanto dos monitores-professores.

Do ponto de vista da pesquisadora, consideramos que o enunciador é uma estudante de mestrado e professora de Francês que conduz uma intervenção no contexto de trabalho dos destinatários para sua pesquisa de mestrado. Apesar de atuar profissionalmente em um contexto diferente dos Cursos Extracurriculares, a pesquisadora já é conhecida de alguns dos monitores-professores por estar frequentemente presente em atividades de formação organizadas por eles e/ou ter realizado atividades ligadas ao seu mestrado (disciplinas, organização de eventos etc.) com alguns deles. A enunciativa percebe os destinatários como um grupo de professores iniciantes que se envolve em iniciativas de formação e tem interesse em compreender melhor o trabalho de ensino. Para a pesquisadora, as reuniões de discussão sobre o trabalho são a etapa inicial da intervenção que ela conduz no contexto de trabalho desses monitores-professores, com o objetivo de contribuir para a formação deles e, posteriormente, utilizar esses dados para a pesquisa desenvolvida por ela sobre o processo de formação de professores iniciantes de FLE.

⁴⁰ A duração total das reuniões pedagógicas foi de, aproximadamente, três horas cada uma. No entanto, a câmera foi ligada somente nos momentos de discussão sobre o trabalho.

Do ponto de vista dos monitores-professores, eles são os enunciadores e caracterizam-se como um grupo de professores iniciantes que, além de suas atividades acadêmicas, atuam profissionalmente nos Cursos Extracurriculares de Francês e dedicam parte de seu tempo à sua formação como professores de FLE. O destinatário é uma pesquisadora que se interessa pela compreensão do trabalho do professor e desenvolve uma pesquisa sobre a formação de professores iniciantes de FLE. Além disso, enquanto, para alguns monitores-professores, a pesquisadora é também colega, pois desenvolve atividades ligadas ao mestrado com alguns deles, para outros, ela é vista, provavelmente, como uma pós-graduanda do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês que participava das reuniões pedagógicas, pois sua orientadora era também a coordenadora pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês. Alguns dos monitores-professores conheciam o tipo de trabalho desenvolvido pela pesquisadora, pois já tinham sido expostos a intervenções desse tipo.

Além da pesquisadora, podemos considerar os outros monitores-professores do grupo como destinatários, pois, ao tomar a palavra e expor suas dificuldades e questionamentos sobre o trabalho do professor, um monitor-professor fala para seus colegas e tem sua fala apoiada, ou não, por eles. As reuniões de discussão sobre o trabalho caracterizam-se, então, para os monitores-professores, como mais uma iniciativa de formação que é desenvolvida no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre as práticas deles e para o desenvolvimento de um estudo sobre o trabalho do professor iniciante de FLE.

3.1.2. Plano global dos conteúdos temáticos

Tendo analisado o contexto de produção das reuniões de discussão sobre o trabalho, passaremos à análise da infraestrutura geral dessas reuniões. Tal estudo nos permitiu observar o plano global dos conteúdos temáticos e fazer o recorte dos excertos que escolhemos analisar nesta dissertação.

Ao observar os conteúdos temáticos das reuniões, concluímos inicialmente que, por terem um caráter livre e partir da instrução *parlez de votre travail* (falem sobre o trabalho de vocês), as reuniões suscitam diversos conteúdos temáticos que podem ou ter sua origem ligada a uma memória do professor relacionada à sua experiência de trabalho, ou ser um desdobramento de um comentário feito por outro participante da reunião.

Para analisar as reuniões, começamos segmentando cada uma segundo o plano global dos conteúdos temáticos abordados. Cada vez que um conteúdo temático novo era

inserido no diálogo, observamos qual interlocutor foi responsável por sua introdução no diálogo. Em seguida, para melhor visualização dos conteúdos temáticos⁴¹, agrupamos aqueles que tiveram mais de uma ocorrência durante a reunião e detalhamos qual extensão esse conteúdo ocupou ao longo dela (minutos e turnos). Ressaltamos que a segmentação feita não tem o objetivo de delimitar os pontos de início e fim de cada conteúdo temático, mas apenas oferecer um panorama de todos os conteúdos temáticos motivados durante a reunião.

Na primeira reunião, foram encontrados 10 conteúdos temáticos diferentes. Como se pode ver no *Quadro 34 - Seleção dos conteúdos temáticos presentes na primeira reunião de discussão sobre o trabalho*, um deles (Explicação da Intervenção) era ligado diretamente à realização da intervenção e foi introduzido pela pesquisadora em três momentos diferentes da reunião. Dos outros nove conteúdos temáticos, dois (correção e primeiro dia de aula) tiveram mais de uma ocorrência durante a reunião. No entanto, o que suscitou maior engajamento dos professores, ocupando 44 turnos de fala, foram os erros que os professores podem cometer durante a correção e como eles se comportam diante dessa situação.

Quadro 34 – Seleção dos conteúdos temáticos presentes na primeira reunião de discussão sobre o trabalho

Conteúdo temático		Quem introduz	Minutos	Turnos
Explicação da intervenção		Pesquisadora	Início até 1m30s	1 a 9
			2m19s a 2m34s	11 a 17
			33m31s a 36m49s	159 a 163
Correção	em sala de aula e em casa	Participante 3	1m31s a 2m18s	10
	oral	Participante 2	2m35s a 4m35s	18
	em classe	Participante 4	9m26s a 11m10s	40
	em classe	Álvaro	11m40s a 12m42s	46 a 55
	de exercícios em sala	Participante 5	12m43s a 17m45s	65 a 77
Equipamentos da sala de aula		Participante 2	2m35s a 4m35s	18
Espaço físico		Participante 2	2m35s a 4m35s	18
Primeiro dia de aula		Participante 2	2m35s a 4m35s	18
		Participante 4	11m10s a 11m35s	40 a 45
Controle dos turnos de fala		Participante 4	4m36s a 7m05s	19 a 21
Necessidades específicas dos alunos		Participante 6	7m06s a 9m25s	22 ao 39
Gestão do tempo / ficha de preparação de curso		Álvaro	12m42s a 14m10s	55 a 64

⁴¹ Cf. Quadros 34 e 35.

Erros dos professores durante a correção	Participante 5	17m45s a 24m13s	78 a 121
Relação professor-aluno em relação à metodologia/material adotado	Flávio	24s13m a 33m30s	121 a 158

Na segunda reunião de discussão sobre o trabalho, foram abordados 12 conteúdos temáticos diferentes. Assim como na primeira, alguns também eram ligados à realização da intervenção, mas, por tratar-se da reunião na qual foram organizadas suas etapas seguintes, nessa eles apareceram em maior número: além da explicação da intervenção, foi feita uma síntese da reunião anterior e a conclusão e a escolha dos conteúdos temáticos para as sessões de aloconfrontação com os quatro monitores-professores. Descartados os conteúdos temáticos de caráter organizacional da intervenção, três conteúdos temáticos ligados às dificuldades dos monitores-professores com relação a sua prática tiveram maior destaque: a (falta de) regularidade do trabalho dos alunos (32 turnos), a mudança de público relacionada à disciplina dos alunos em sala (35 turnos) e a alternância entre Francês e Português (38 turnos). O quadro 35 apresenta um panorama desses e dos outros conteúdos temáticos discutidos durante a segunda reunião de discussão sobre o trabalho.

Quadro 35 - Seleção dos conteúdos temáticos presentes na segunda reunião de discussão sobre o trabalho

Conteúdo temático	Quem introduz	Minutos	Turnos
Explicação da razão da realização da intervenção	Pesquisadoras	Início a 2m14s	1 a 9
Síntese/temas da reunião anterior	Pesquisadoras	2m15s a 4m	10 a 15
Preparação de aulas	Flávio	4m a 6m09s	16 a 19
	Vilma	9m11s a 10m38s	36 a 37
Falta de regularidade do trabalho dos alunos	Participante 8	6m10s a 7m44s	20 a 22
	Participante 7	20m18s a 26m41s	111 a 140
Alunos que exigem correções dos professores no prazo que eles querem	Participante 3	7m45s a 9m10s	23 a 35
O trabalho do professor visto pelos alunos	Participante 8	10m39s a 11m26s	38 a 42
Mudança de público/disciplina dos alunos	Participante 3	11m27s a 14m57s	43 a 77
Heterogeneidade do público	Alice	14m58s a 16m28s	78 a 88
Adaptação das tarefas ao público	Participante 8	16m29s a 20m17s	89 a 110
Alternância entre Francês e Português	Participante 1	26m42s a 32m23s	141 a 177
Conclusão da reunião	Pesquisadora 1	32m24s a 34m50s	178 a 183

Escolha dos temas para as aloconfrontações	Pesquisadoras	34m51s a 41m01s	184 a 248
--	---------------	-----------------	-----------

Como explicado anteriormente no *Capítulo 2 – Metodologia*⁴², ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho, foi pedido a cada monitor-professor que escolhesse, entre todos os conteúdos temáticos discutidos durante as duas reuniões, dois que lhe interessassem mais para serem discutidos durante as aloconfrontações individuais com os quatro monitores-professores. Ao fim dessa escolha, selecionamos os três conteúdos temáticos que tiveram mais votos e pedimos aos monitores-professores que participariam das aloconfrontações individuais que escolhessem aquele que gostariam de discutir.

O conteúdo temático correção, oriundo da primeira reunião, foi escolhido por Álvaro. Flávio escolheu falar em sua entrevista de aloconfrontação sobre a alternância entre Português e Francês em sala de aula. As outras duas monitoras-professoras, Alice e Vilma, não manifestaram uma preferência por uma das três opções possíveis.

Na seção seguinte, apresentaremos nossas análises das aloconfrontações individuais realizadas com esses monitores-professores.

3.2. As aloconfrontações individuais

Nesta seção, desenvolveremos, primeiramente, as análises da infraestrutura geral das entrevistas de aloconfrontação individual realizadas com os quatro monitores-professores. Analisaremos, primeiramente, o contexto de produção dessas entrevistas para, em seguida, identificarmos a infraestrutura geral de cada uma delas.

Posteriormente, apresentaremos nossas análises dos conteúdos temáticos escolhidos pelos monitores-professores para as entrevistas de aloconfrontação individual. Nessas análises, buscaremos investigar a maneira como eles são introduzidos e tratados tanto nas reuniões de discussão sobre o trabalho quanto nas aloconfrontações individuais.

3.2.1. Contexto de produção

Nesta seção, explicaremos o contexto em que foram produzidas as quatro entrevistas em aloconfrontação individual com os quatro monitores-professores: Álvaro, Flávio, Alice e Vilma. Para cada uma das entrevistas, descreveremos, primeiramente, o

⁴² Cf. Seção 2.3.1. As reuniões de discussão sobre o trabalho.

contexto físico de produção do texto, para depois explicarmos também seu contexto sociossubjetivo.

Aloconfrontação com Álvaro

Iniciando a análise da aloconfrontação individual com Álvaro, identificamos, primeiramente, o contexto físico de produção. A entrevista com Álvaro foi realizada no dia 14 de outubro de 2016 no período da tarde na sala 265 do prédio de Letras da FFLCH-USP. A entrevista teve a duração de 1 hora e 59 minutos, foi realizada, em sua maior parte, pela pesquisadora responsável por este estudo e contou com a presença da orientadora deste estudo nos minutos iniciais.

Idealmente, para a realização de entrevistas de confrontação, utilizam-se um computador, no qual o entrevistado assiste aos vídeos e pode controlá-los (pausar, avançar etc.), e uma outra tela na qual as imagens dos vídeos são projetadas e podem ser capturadas pela câmera utilizada para a gravação da entrevista. No entanto, no dia da realização da entrevista com Álvaro, apesar de termos dois computadores à nossa disposição, não foi possível projetar a imagem em outra tela devido à falta de equipamentos apropriados para a sincronização dos aparelhos. Especialmente nessa ocasião, adotamos uma configuração espacial diferente baseando-nos em configurações de outros vídeos de entrevistas de confrontação vistos anteriormente pela equipe de pesquisa. O professor posicionou-se diagonalmente em relação à câmera e o computador foi posicionado da mesma maneira, de frente para o professor, como podemos ver na Figura 8. Procuramos posicionar a câmera de maneira a captar também as expressões faciais e gestuais do monitor-professor e acreditamos que, apesar da ausência do material necessário, conseguimos um bom resultado.

Figura 8 – Aloconfrontação com Álvaro

Passando para a análise do contexto sociossubjetivo da entrevista, continuaremos a analisá-lo sob os pontos de vista do monitor-professor e da pesquisadora.

Do ponto de vista da pesquisadora, consideramos que o enunciador é uma estudante de mestrado interessada no estudo da formação de professores de FLE, pois desenvolve sua pesquisa nessa área. Além disso, o enunciador é uma professora de Francês que atua em um contexto diferente da pesquisa que desenvolve. Ressaltamos que, embora exerça a mesma atividade dos participantes da pesquisa e compreenda grande parte dos comentários feitos por Álvaro sobre as ações vistas em vídeos e sobre suas próprias ações, a pesquisadora esforçou-se a adotar uma atitude de estranhamento, como sugerido por Clot et al (2000), ao pedir esclarecimentos, a fim de obter aspectos detalhados da atividade do entrevistado.

A enunciativa percebe o destinatário como um professor iniciante de Francês que demonstra um grande interesse pela formação de professores e sempre participa de iniciativas ligadas à formação, dentro e fora de seu contexto de trabalho. Ressaltamos que, mesmo não estando presente na segunda reunião de discussão sobre o trabalho, ocasião na qual os monitores-professores se voluntariam para a etapa de aloconfrontações individuais, Álvaro já havia dito para a pesquisadora que gostaria de fazer parte da intervenção e, como afirmou no questionário que respondeu para este estudo⁴³, continua interessado em participar de outras intervenções que possam acontecer com o coletivo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Embora atuem em contextos diferentes de trabalho, no momento da intervenção, Álvaro e a pesquisadora estavam inscritos no mesmo programa de mestrado, tinham a mesma orientadora, frequentavam o mesmo grupo de pesquisa e haviam cursado uma disciplina juntos. Todas as atividades que desenvolveram juntos contribuíram para que os dois compartilhassem, também, dificuldades vividas em seus respectivos contextos de trabalho. Assim, identificamos uma relação de proximidade e informalidade entre os dois, o que faz com que o enunciador perceba seu destinatário como um colega com o qual compartilha aspectos da sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

Para a enunciativa, a entrevista de aloconfrontação individual com Álvaro caracteriza-se como a continuação da intervenção que ela desenvolve no contexto de trabalho do monitor-professor, com o objetivo de contribuir para a formação dele e de seus colegas.

⁴³ Cf. seção 2.2.2. *Os monitores-professores voluntários* do capítulo de metodologia.

Do ponto de vista do monitor-professor, ele é o enunciador: um professor iniciante de Francês como língua estrangeira que faz parte do coletivo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês. O destinatário é, para Álvaro, uma pesquisadora que realiza uma intervenção sobre a formação de professores iniciantes de FLE e interessa-se pela compreensão do trabalho de ensino. Além disso, o destinatário é sua colega de mestrado, pois os dois participam juntos de várias atividades desenvolvidas nesse contexto e têm certa relação de proximidade. A entrevista caracteriza-se, para Álvaro, como uma etapa da intervenção da qual ele participa, mas também como uma oportunidade para que ele reflita sobre sua prática docente e possa compreender melhor as especificidades do trabalho que desenvolve.

Aloconfrontação com Flávio

Descrevendo fisicamente o contexto de produção da aloconfrontação individual com Flávio, sua entrevista foi realizada no dia 04 de novembro de 2016 no período da tarde. O local de realização foi a sala 265 do prédio de Letras da FFLCH-USP, e a entrevista teve a duração de 1 hora 57 minutos, aproximadamente. A entrevista com Flávio foi realizada apenas pela pesquisadora responsável por este estudo.

Para a realização da entrevista com Flávio, adotamos a configuração espacial que podemos ver na Figura 9: o professor estava sentado a uma mesa de frente para um computador no qual podia visualizar e controlar os vídeos e, sobre o mesmo móvel, havia outro computador posicionado de frente para a câmera que gravava a entrevista, possibilitando a visualização do vídeo visto pelo professor.

Figura 9 – Aloconfrontação com Flávio

Analisando o contexto sociossubjetivo, observamos que, do ponto de vista da pesquisadora, ela percebe seu destinatário como um professor iniciante de Francês como

língua estrangeira que integra a equipe dos Cursos Extracurriculares de Francês e que está sempre muito engajado nas questões de formação desenvolvidas em seu contexto de trabalho. Além disso, ela percebe o destinatário como um professor dinâmico e criativo, pois, durante a observação das reuniões pedagógicas dos cursos extras e em algumas participações nas *Journées de Formation* promovidas pelos Cursos Extracurriculares de Francês, ela pôde assistir a apresentações de atividades do professor que foram muito elogiadas por seus colegas, por outros professores e pela coordenadora dos Cursos Extracurriculares. Para a pesquisadora, essa entrevista se caracteriza como mais uma etapa da intervenção que ela desenvolve nesse contexto de trabalho com o objetivo de contribuir para a compreensão do trabalho de ensino pelos professores dos Cursos Extracurriculares.

Do ponto de vista do professor voluntário, o destinatário é, para ele, uma pesquisadora que desenvolve uma intervenção em seu contexto de trabalho sobre a formação de professores de FLE e tem o interesse de contribuir para a compreensão do trabalho de ensino dos professores dos Cursos Extracurriculares. Para Flávio, essa entrevista caracteriza-se como a segunda etapa da intervenção para a qual se voluntariou e tem o objetivo de contribuir para a reflexão sobre sua prática.

Destacamos que as sequências de aula gravadas a que os monitores-professores assistiram durante as aloconfrontações individuais também foram produzidas no contexto de Cursos Extracurriculares de Francês em intervenções anteriores a nossa. Algumas dessas sequências já haviam sido usadas em pesquisas anteriores⁴⁴ e outras foram usadas pela primeira vez em nosso estudo. Por essa razão, alguns dos voluntários de nosso estudo já conheciam alguns dos professores que aparecem nos vídeos visualizados durante as aloconfrontações, pois eles podem já ter trabalhado juntos ou o fazerem atualmente. Consideramos que, de certa forma, essa relação de proximidade entre o monitor-professor e o professor visto em vídeo pode influenciar a maneira como o professor expressa suas opiniões e a imagem que ele constrói da prática do professor que foi filmado, como podemos ver no excerto abaixo:

Quadro 36 – Aloconfrontação individual com Flávio

30	F	hum:: je sais pas... ahn:: je fais presque toujours un/c'est:: d'habitude je fais ça avec tous mes leçons presque... ahn::avant d'aller directement au livre/directement au livre je fais un tout petit... un tout petit::digression/productive quand même ((risos))
----	---	--

⁴⁴ Cf. DANTAS-LONGHI, 2013.

31	P	d'accord... ça va
32	F	mais non parce que oui bien... parce que ça c'est pas une critique à à à à au cours de de de V c'est juste que/oui ... parce que... si je me trompe pas ça commence comme ça ça commence avec les critiques directement on lit les critiques des restaurants et....bon... et quand je quand j'ai vu ahn::la leçon ahn j'ai pensé d'abord on (passe) aux critiques et puis on présente qui est Paul Bocuse qui/où pourquoi à Lyon et tout ça et:: j'ai décidé de faire l'envers... c'est tout... (avant) je suis sûr qu'elle a mentionné Paul Bocuse après mais mais/bon j'ai fait l'envers

Nesse excerto, após ter assistido a uma sequência em que a professora realiza a compreensão escrita de uma crítica de restaurante, Flávio diz que, em suas aulas, ele prefere fazer esse tipo de atividade de uma maneira diferente da que a professora realizou. Em seguida, no turno 32, ao iniciar a justificativa de suas escolhas, o monitor-professor faz questão de afirmar que o que ele diz não é uma crítica à aula de sua colega (*ça c'est pas une critique au cours de V*), mas apenas uma forma que ele encontrou de organizar a atividade que, para ele, parecia mais fácil/lógica.

Concluindo a análise do contexto de produção da entrevista com Flávio, acreditamos que podemos considerar que a experiência foi, em geral, positiva para ele:

Quadro 37 – Aloconfrontação individual com Flávio

265	F	huum:: hum::... c'est:: intéressant de de... d'être de ce - depuis toujours je suis ahn dans l'autre position...d'être observé et être critiqué disons c'est intéressant de de se mettre comme évaluateur ÉVALUATEUR c'est ça...
-----	---	--

No excerto acima, Flávio considera interessante o fato de ocupar a posição de avaliador das práticas de um colega de trabalho, uma vez que, até esse momento, suas práticas haviam sido sempre observadas e criticadas, provavelmente de forma positiva e negativa, por outras pessoas. Acreditamos poder associar essa fala de Flávio a um elemento do questionário respondido por ele para sua apresentação pessoal e profissional neste estudo: Flávio declara que seu interesse em participar da intervenção surgiu da oportunidade que ele teria de refletir sobre sua prática por meio da observação das práticas de outros professores. A afirmação de Flávio talvez revele uma vontade dos monitores-professores de seu contexto de trabalho: a de não serem apenas objeto de observação e poderem também ocupar o papel de analista da atividade com o objetivo de refletir sobre o que eles mesmos fazem em sala de aula.

Aloconfrontação com Vilma

Como apresentado no capítulo de metodologia, foram realizadas duas entrevistas de aloconfrontação individual com Vilma. A primeira ocorreu em 1º de novembro de 2016, no período da tarde, e a segunda, no dia 25 do mesmo mês, também à tarde. Ambas foram filmadas na sala 265 do prédio de Letras da FFLCH-USP. A entrevista do dia 1º durou aproximadamente uma hora, e a segunda teve uma duração de 50 minutos. Nas duas ocasiões, estavam presentes apenas a monitora-professora e a pesquisadora. A configuração espacial adotada nas entrevistas com Vilma foi semelhante à organização espacial do encontro com Flávio.

Quanto aos aspectos sociossubjetivos da realização das aloconfrontações individuais com Vilma, destacamos que nem ela nem a pesquisadora se conheciam pessoalmente até o momento da realização da intervenção. No entanto, como Vilma já havia sido voluntária de outra intervenção realizada anteriormente no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, a pesquisadora já conhecia Vilma dos vídeos desta intervenção que foi desenvolvida com o método da autoconfrontação, incluindo a filmagem da aula de Vilma e duas entrevistas de autoconfrontação (simples e cruzada). A pesquisadora teve contato com esses vídeos quando os analisou para desenvolver um trabalho para seu mestrado.

Para a pesquisadora, Vilma é uma professora iniciante de Francês como língua estrangeira com muito interesse em compreender melhor aspectos do trabalho do professor, já que é a segunda vez que ela se voluntaria para participar de uma intervenção em seu contexto de trabalho. A pesquisadora também percebe Vilma como alguém que se sente à vontade diante do fato de ter sua atividade filmada e discutida e de comentar a de outros professores, sejam eles colegas de trabalho ou não. Para a pesquisadora, as entrevistas com Vilma são, além de uma etapa da intervenção que conduz, uma oportunidade de contribuir para que a monitora-professora compreenda melhor o trabalho de ensino proporcionando momentos de observação da prática de outros professores.

Vilma percebe a pesquisadora como uma estudante de mestrado interessada em estudar a formação de professores iniciantes de FLE. Consideramos que, pelo fato de ela não conhecer a pesquisadora e não haver entre elas nenhum tipo de relação ou hierarquia profissional, Vilma sente-se muito à vontade para discutir vários aspectos da atividade do professor iniciante, por isso faz comentários e críticas e traz para a discussão um olhar crítico sobre sua própria atividade. Para a monitora-professora, essa entrevista é mais uma ocasião na qual ela pode observar o trabalho do professor e analisá-lo para enriquecer sua

compreensão de aspectos de sua própria atividade, a qual considera estar em um desenvolvimento contínuo.

Aloconfrontação com Alice

A entrevista com Alice foi realizada no dia 18 de novembro de 2016 no período da manhã. Assim como as demais aloconfrontações individuais, esta foi realizada na sala 265 do bloco de Letras da FFLCH-USP. Na entrevista com Alice, a disposição dos equipamentos para a realização da aloconfrontação foi semelhante das entrevistas com Flávio e Vilma.

Quanto aos aspectos sociossubjetivos, destacamos que a monitora-professora e a pesquisadora, apesar de atuarem em contextos distintos, têm uma relação que precede a intervenção realizada. As duas se conheceram quando passavam pela seleção para entrar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Linguísticos e Tradutológicos em Francês da FFLCH-USP. Apesar de Alice ter ingressado antes no mestrado, as duas mantiveram contato, pois cursaram várias disciplinas da pós-graduação juntas e sempre compartilharam experiências acadêmicas e profissionais. Alice tem mais experiência em fazer pesquisa que a pesquisadora. Esta, por sua vez, possui uma experiência profissional um pouco maior que a primeira.

A pesquisadora percebe Alice como uma professora iniciante de FLE que tem grande interesse por refletir sobre sua prática e observar formas diferentes de agir em sala de aula. Por outro lado, existe, entre pesquisadora e monitora-professora, uma relação de proximidade: aquela vê em sua destinatária, além do papel que ela desempenha na intervenção, uma colega de mestrado a quem recorre com frequência para tirar dúvidas sobre aspectos da vida acadêmica ainda não dominados por ela. Para a pesquisadora, essa entrevista se caracteriza não só como uma etapa da intervenção que desenvolve no contexto de trabalho de Alice, mas também como uma oportunidade de contribuir especificamente para a reflexão da monitora-professora e colega sobre o trabalho que ela desenvolve atualmente.

Alice percebe a pesquisadora como uma colega de mestrado que desenvolve uma intervenção sobre o trabalho de ensino no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. A pesquisadora é, também, para Alice, uma colega com quem compartilha aspectos de sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Alice vê ainda na pesquisadora a figura de uma professora de Francês como língua estrangeira com a qual compartilha alguns aspectos de seu trabalho e a quem pode recorrer quando precisa de ajuda. A

entrevista é, para Alice, uma oportunidade de ter um olhar diferente sobre a prática dos professores de FLE, mas também de refletir sobre sua própria prática, pois ela se preocupa muito com a qualidade de suas aulas e ainda se sente pouco experiente na área de ensino. Além disso, se considerarmos a relação de proximidade entre as duas participantes da entrevista, podemos considerar que, para Alice, seria também uma forma de contribuir para o trabalho desenvolvido por sua colega de mestrado.

Concluindo a apresentação do contexto de produção da aloconfrontação individual com Alice, observamos que, para ela, participar da intervenção foi, em geral, uma experiência positiva:

Quadro 38 – Aloconfrontação individual com Alice

178	P	d'accord... c'est ça Alice... c'est ça notre entretien aujourd'hui
179	A	((risos)) c'est bon
180	P	tu as aimé l'expérience?
181	A	ah oui ... c'est super

Como podemos ver no Quadro 38, diante do anúncio do fim da entrevista pela pesquisadora, Alice ri e diz que “É bom”. Com o objetivo de confirmar se o que ela dizia era relacionado à participação uma entrevista de aloconfrontação, a pesquisadora pergunta se ela gostou da experiência e Alice responde que é muito legal. Associamos a apreciação feita pela professora sobre a aloconfrontação à sua preocupação com a qualidade de suas aulas. No questionário que a monitora-professora respondeu para sua apresentação pessoal e profissional deste estudo, ela afirma que, por ter sempre essa preocupação em mente, acredita que participar de atividades as quais podem lhe auxiliar em seu trabalho como professora é sempre válido.

3.2.2. Plano global dos conteúdos temáticos

Neste nível de análise, nosso interesse volta-se para o estudo dos conteúdos temáticos discutidos pelos professores. As aloconfrontações individuais consistem em uma longa sequência dialogal na qual os participantes – professor e pesquisadora – alternam turnos de fala conforme assistem a sequências de vídeos de aula de outros professores. Estas entrevistas se organizam, essencialmente, em três momentos distintos: em que os participantes assistem aos vídeos, em que eles organizam a entrevista e os

momentos em que o professor faz comentários sobre o vídeo e a pesquisadora faz perguntas a eles.

Para nossas análises, descartamos os turnos nos quais os participantes organizavam a entrevista e concentramo-nos nos conteúdos temáticos que apareceram nos comentários de cada monitor-professor sobre os vídeos a que assistiu. Analisaremos, inicialmente, os conteúdos temáticos abordados e o modo como foram inseridos no diálogo pelos participantes das aloconfrontações. Cada vez que um conteúdo temático novo era inserido no diálogo, classificamos o segmento em questão e observamos i) o interlocutor responsável por inseri-lo no diálogo e ii) o elemento do diálogo que motivou seu surgimento (o vídeo ou a interação entre os participantes).

As tabelas a seguir ilustram os resultados obtidos dessa observação:

Tabela 4 – Origem dos conteúdos temáticos na aloconfrontação de Álvaro

CONTEÚDOS TEMÁTICOS INTRODUZIDOS		
	Pela pesquisadora	Pelo professor Álvaro
MOTIVADOS PELAS IMAGENS	9	15
MOTIVADOS PELA INTERAÇÃO	4	0
TOTAL	13	15

Tabela 5 – Origem dos conteúdos temáticos na aloconfrontação com Flávio

CONTEÚDOS TEMÁTICOS INTRODUZIDOS		
	Pela pesquisadora	Pelo professor Flávio
MOTIVADOS PELAS IMAGENS	5	10
MOTIVADOS PELA INTERAÇÃO	11	3
TOTAL	16	13

Tabela 6 – Origem dos conteúdos temáticos na primeira aloconfrontação de Vilma

CONTEÚDOS TEMÁTICOS INTRODUZIDOS		
	Pela pesquisadora	Pelo professora Vilma
MOTIVADOS PELAS IMAGENS	0	17
MOTIVADOS PELA INTERAÇÃO	3	5
TOTAL	3	22

Tabela 7 – Origem dos conteúdos temáticos na segunda aloconfrontação de Vilma

CONTEÚDOS TEMÁTICOS INTRODUZIDOS		
	Pela pesquisadora	Pelo professora Vilma
MOTIVADOS PELAS IMAGENS	2	6
MOTIVADOS PELA INTERAÇÃO	2	5
TOTAL	4	11

Tabela 8 - Origem dos conteúdos temáticos na aloconforntação com Alice

CONTEÚDOS TEMÁTICOS INTRODUZIDOS		
	Pela pesquisadora	Pelo professora Alice
MOTIVADOS PELAS IMAGENS	0	11
MOTIVADOS PELA INTERAÇÃO	12	2
TOTAL	12	13

Observando as tabelas referentes à origem dos conteúdos temáticos nas aloconfrontações, podemos detectar, com exceção das aloconfrontações realizadas com Vilma, um certo equilíbrio entre os conteúdos temáticos introduzidos pelo professor entrevistado e pela pesquisadora. Ressaltamos que, mesmo diante dessa situação, os turnos de fala dos monitores-professores são consideravelmente mais numerosos e mais longos que os da pesquisadora, ficando o papel desta restrito à solicitação de esclarecimentos sobre os comentários feitos por eles. Além disso, a predominância da influência da pesquisadora na escolha dos conteúdos temáticos a serem discutidos não significa a ausência de interesse dos professores por eles. Ao contrário, identificamos que um mesmo conteúdo temático pode ser retomado várias vezes pelos interlocutores ao longo das aloconfrontações.

Durante a entrevista em aloconfrontação individual com Álvaro, 14 conteúdos temáticos diferentes foram abordados. Destes, cinco foram retomados durante a entrevista, com destaque para a correção, conteúdo temático escolhido por Álvaro para ser abordado, com 9 ocorrências durante a entrevista. Além desse conteúdo temático, os outros que tiveram mais de uma ocorrência durante a entrevista foram os materiais usados para a correção de avaliações, as instruções dadas pelos professores, a organização da tarefa e a repetição de vocabulário ou expressões em sala de aula.

A entrevista com Flávio suscitou a discussão de 13 conteúdos temáticos diferentes, e seis deles foram retomados ao longo da aloconfrontação, a saber: o uso do

Português, a explicação dos professores, a correção, a organização da tarefa, as instruções dos professores e a linguagem deles em sala de aula. Assim como na entrevista com Álvaro, notamos que o conteúdo temático escolhido por Flávio para sua aloconfrontação, o uso do Português, foi o que teve mais ocorrências (nove) ao longo da entrevista.

Na aloconfrontação individual realizada com Alice, 15 conteúdos temáticos foram discutidos. Destes, sete foram retomados pelo menos uma vez ao longo da entrevista. Consideramos que, devido ao fato de a professora não ter manifestado uma preferência de conteúdo temático para sua entrevista, assim como Álvaro e Flávio fizeram, houve certa homogeneidade nas ocorrências dos conteúdos temáticos nesta aloconfrontação. De fato, apenas dois deles, os tipos de atividade e as instruções dos professores, foram retomados mais de duas vezes durante sua entrevista (quatro e três vezes, respectivamente).

A primeira entrevista em aloconfrontação individual com Vilma motivou a discussão de 15 conteúdos temáticos distintos, sete deles retomados ao longo da entrevista. Na segunda entrevista, 13 conteúdos temáticos diferentes foram discutidos e apenas dois deles foram retomados ao longo da entrevista. Notamos, nas duas aloconfrontações individuais com Vilma, a mesma homogeneidade relativa às ocorrências dos conteúdos temáticos ao longo das entrevistas identificada na aloconfrontação com Alice. Na primeira ocasião, dois deles tiveram a maior quantidade de repetições: a correção e as instruções dos professores repetiram-se três vezes. Já na segunda, aqueles com mais repetições apareceram duas vezes cada um: as instruções dos professores e o uso do Português.

Nas próximas páginas, apresentamos cinco quadros relativos a cada uma das entrevistas em aloconfrontação individual que apresentam todos os conteúdos temáticos oriundos dos comentários sobre os vídeos e da interação entre os participantes em ordem de aparição.

Quadro 39 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Álvaro

Conteúdo temático	Turnos
Repetição	5 ao 20
Instruções do professor	21 a 28
Correção	29 a 39
Dúvidas dos alunos	40
Correção	44 a 46

<i>Mise en commun</i> ⁴⁵	49 a 50
Instruções do professor	55 a 77
Participação dos alunos	81 a 95
Correção	96 a 98
Erro dos professores	99 a 109
Organização da tarefa	110 a 120
Correção	122 a 131
Desenvolvimento da tarefa	132 a 134
Organização da tarefa	135 a 138
Correção	155 a 168
Organização da tarefa	171 a 175
Repetição	176 a 177
Organização da tarefa	182 a 190
Atitude do professor durante a realização de uma atividade pelos alunos	191 a 210
Correção	211 a 223
Uso do Português	227 a 236
Alunos que não seguem as instruções do professor	237 a 250
Correção	253 a 263
Materiais para correção	264 a 266
Correção	267 a 274
Atribuição de notas	275 a 276
Materiais para correção	277 a 287
Correção	288 a 294

Quadro 40 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Flávio

Conteúdo Temático	Turnos
Organização da tarefa	14 a 32
Instruções	37 a 46
Linguagem do professor	47 a 52
Organização da tarefa	53 a 54
Correção	55 a 58
Explicação	58
Uso do Português	59 a 60
Explicação	64 a 69
Uso do Português	69 a 74
Correção oral	75 a 81
Interações professor-aluno	86 a 91
Uso do Português (vocabulário)	95 a 101
Uso do Português	108 a 119
Explicação	120 a 121
Instruções do professor	126 a 130
Linguagem do professor	131 a 136
Uso do Português	137 a 141
Confusões dos alunos	142 a 147
Explicação vocabulário	151 a 154

⁴⁵ A *mise en commun* é o momento na aula no qual, por exemplo, o professor conduz a correção de um exercício solicitando aos alunos que compartilhem com o grupo as respostas encontradas por eles.

Correção (oral)	174 e 175
Repetição	176 a 177
Uso do Português (alunos)	185 a 193
Organização da tarefa	206 a 219
Reorganização da aula	220 a 221
Materiais de suporte do professor	222 a 225
Espaço da sala de aula	228 a 252
Uso do Português	254 a 259
Jogos em sala de aula	260 a 263
Uso do Português	264 a 283

Quadro 41 – Plano global dos conteúdos temáticos da aloconfrontação com Alice

Conteúdo Temático	Turnos
Repetição	14 a 23
Instruções do professor	24 a 32
Utilização do quadro	33 a 40
Complexidade da tarefa	41 a 43
Momento de fala dos alunos	44 a 54
Tipo de tarefa	60 a 64
Momento de fala dos alunos	65 a 68
Tipo de tarefa	69 a 70
Correção	73 a 74
Uso do Português	75 a 80
Instruções do professor	88
Reformulação da tarefa	89 a 90
Preparação do curso	91 a 96
Reformulação da tarefa	97 a 101
Tipos de tarefa	102 a 104
Organização da aula	105 a 112
Gestão do tempo	113 a 118
Uso do quadro	129 a 137
Tipo de tarefa	138
Instruções do professor	151 a 153
Organização da tarefa	154 a 155
Exercícios de compreensão oral	156 e 157
Organização da tarefa	163 a 177
Temas discutidos nas outras reuniões	182 a 187
Uso do Português	188 a 189

Quadro 42 – Plano global dos conteúdos temáticos da primeira aloconfrontação com Vilma

Conteúdo Temático	Turnos
Materiais para correção	7 a 15
Correção (provas)	16 a 39
Correção (provas)	42 a 69
Materiais para correção	70 a 80
Correção (provas)	81 a 93
Atenção dos alunos	100 a 102
Repetição	104 a 107
Instruções dos professores	108 a 115

Uso do Português	116 a 136
Autoavaliação	137 a 151
Desenvolvimento da tarefa	152 a 157
Espaço físico da sala de aula	158 a 176
Ambiente/clima da sala de aula	183 a 210
Conteúdos gramaticais	211 a 227
Conteúdos gramaticais	230 a 232
Atenção dos alunos	233 a 236
Reformulação da aula	248 a 270
Organização da aula	276 a 279
Uso do quadro	280 a 293
Confusões da professora	294 a 301
Uso do quadro	302 a 308

Quadro 43 – Plano global dos conteúdos temáticos da segunda aloconfrontação com Vilma

Conteúdo Temático	Turnos
Uso do Português	11 a 17
Uso de jogos	18 a 27
Instruções do professor	28 a 42
Organização da aula	43 a 51
Aprendizagem dos alunos	52 a 61
Dificuldades da língua francesa	70 a 100
Gestão do tempo	101 a 103
Espaço da sala de aula	104 a 110
Uso do Português	119 a 139
Interesse dos alunos	142 a 146
Motivação do professor	147 a 156
Organização da tarefa	157 a 161
Impressões sobre a aula	162 a 175
Reformulação da tarefa	176 a 199
Instruções do professor	208 a 210

A análise dos conteúdos temáticos das entrevistas revela-nos que, em razão de seu caráter livre e não diretivo, a aloconfrontação pode suscitar qualquer conteúdo temático para discussão, mesmo em situações nas quais a entrevista tenha um conteúdo temático preestabelecido, como no caso dos encontros com Flávio e Álvaro. Observando os quadros relativos ao plano global dos conteúdos temáticos das entrevistas em aloconfrontação individual e concentrando-nos nos três conteúdos temáticos escolhidos pelo coletivo de professores para serem tratados nestas entrevistas, podemos ver que:

- i) o *uso do Português* em sala de aula apareceu em todas as entrevistas realizadas;
- ii) a *correção* apareceu em quatro das cinco entrevistas realizadas; não aparecendo apenas na segunda entrevista com Vilma, uma vez que já havia

- sido tratado durante a primeira entrevista com a monitora-professora. Ou seja, esse conteúdo temático foi abordado por todos os professores;
- iii) a *(falta) de regularidade do trabalho dos alunos* não apareceu em nenhuma das aloconfrontações com os monitores-professores.

Além da observação feita dos conteúdos temáticos escolhidos por todos os monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês, observamos que alguns foram comuns em todas as aloconfrontações com os quatro monitores-professores, tais como: repetição, organização da aula/tarefa, reformulação da aula/tarefa e instruções do professor. Essa observação nos ajuda na interpretação dos conteúdos temáticos, a fim de identificar quais outros questionamentos dos professores iniciantes com relação a sua prática não foram introduzidos nas reuniões de discussão sobre o trabalho nem selecionados pelo coletivo de professores-monitores.

3.2.2. Tipos de discurso e sequências

Por se tratar de uma entrevista, as aloconfrontações individuais caracterizam-se como uma grande sequência dialogal com predominância de discurso interativo, no qual identificamos marcas de implicação dos enunciadores. No exemplo abaixo, podemos identificar a presença do discurso interativo a partir da presença dos dêiticos *tu*, de frases interrogativas, também dos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito.

Quadro 44 – Exemplo de discurso interativo – Aloconfrontação com Alice

65.	P	ok... tu as dit que tu n'aimes pas VRAIMENT les élèves qui restent en silence
66.	A	Oui
67.	P	tu ressens quelque chose:: quand ils sont en silence?

Neste outro exemplo, vemos, além dos dêiticos *tu* e *je*, a presença de verbos no imperfeito.

Quadro 45 – Exemplo de discurso interativo – Aloconfrontação com Alice

95	P	d'accord... et:: quand tu es dans le moment de la classe...tu as prévu ahn:: quinze minutes pour une activité... et l'activité dépasse... le temps prévu... est-ce que tu:: enfin...comment tu te sens? tu fais quelque chose? tu...tu reformule déjà tout le reste de... de la séquence
96	A	normalement je prépare/prépare plus d'activités que je vais travailler en salle de classe...ça est/ça c'est une chose que je fais beaucoup... ahn:: je me... c'est vrai que...je...en en pensant... au cours que je faisais avant...ahn quand j'arrivais à faire les activités avec ahn... toutes les choses que j'ai préparées avec le minutage

		et tout à la fin je () je me disais... "bon... ça a bien marché j'ai j'ai j'ai réussi à f/à faire toutes les activités...en:: une heure et demie et tout"... ahn:: quelle est/quelle était la question? ((risos))
--	--	---

Além disso, em alguns momentos, identificamos segmentos de relato interativo utilizado quando o entrevistado recria outras situações de sua experiência em sala de aula, situando um acontecimento, uma memória no passado.

Quadro 46 – Exemplo de relato interativo – Aloconfrontação com Vilma

118	V	peut-être manque de patience aussi... genre ah... j'explique...explique...explique...un autre jour j'ai fait une activité avec le niveau quatre
119	P.	Uhun
120	V.	niveau quatre c'est déjà... ils comprennent déjà beaucoup de choses et... j'explique une fois en français... j'explique une autre fois différemment... sauf que la consigne était trop différente
121	P.	Uhun
122	V	donc... c'était...ils devraient à la place de faire une évaluation orale comme on fait couramment... ils devraient enregistrer... choisir un des trois thèmes et faire un dialogue... et... j'ai donné la consigne... ils étaient un peu comme ça et après il y avait aussi l'autre évaluation et un point de leur évaluation orale c'était à l'autre évaluation... donc j'ai expliqué ça une fois en français... deux fois en français... la troisième fois en portugais... j'ai envoyé un mail parce qu'ils n'avaient pas compris... en portugais avec un exemple... de l'évaluation... de l'auto évaluation... comment ce que je voulais... combien des minutes devais avoir l'enregistrement... et tout ça... et dans le cours de la semaine suivante... y avait des gens qui pensaient encore qu'il fallait faire une auto évaluation de toutes (sic) leurs parcours dans les cours de français...

No exemplo acima, o indicador temporal *un autre jour* sinaliza que a entrevistada evocará um acontecimento passado. Quanto aos tempos verbais, identificamos principalmente o pretérito perfeito (*passé composé*), pretérito imperfeito, futuro do pretérito e mais-que-perfeito.

Nossas análises mostraram que a entrevista de aloconfrontação se desenvolve segundo os mesmos tipos de discurso já identificados por Lousada (2006) no caso da autoconfrontação: o relato interativo, que permite reconstituir a experiência vivida, e o discurso interativo, que permite emitir um comentário sobre a experiência vivida e descrita em relato interativo. No caso da aloconfrontação, trata-se da experiência vivida por outros, mas revivida pelo professor que assiste ao vídeo e que se reconhece naquela prática. Essa característica mostra como essas entrevistas, apoiando-se no suporte do

vídeo, se prestam a suscitar nos professores uma reflexão sobre sua prática, pois permitem que eles revivam experiências vividas para comentá-las, estabelecem uma distância com o momento passado e contribuem para uma tomada de consciência sobre elas.

Quadro 47 – exemplo de relato interativo e discurso interativo - Aloconfrontação com Vilma

32	P.	donc toi en fonction du niveau... est-ce que tu changes les les manières de/de faire la consigne ?
33	V.	toujours... pas en fonction du niveau mais... dans le même niveau je change... jamais de la même manière
34	P.	Uhun
35	V.	parfois parce que j'ai oublié et je suis là dans mes pensées en train de/de regarder l'horaire... parfois... ah... « est-ce que j'aurai le temps »... et là pum... « maintenant on va faire un téléphone arabe »... par exemple... j'ai fait un téléphone arabe... c'était avec des questions inversées
36	P.	Uhun
37	V.	c'était tout écrit déjà donc ils devaient lire et répéter... et j'ai fait deux groupes... parce que c'est un groupe grand... c'est dix-neuf élèves et... sauf que j'aurai dû avant le téléphone arabe... le faire répéter la phrase... « oh.. les phrases seront-là... répétez avec moi... eh as-tu fait tes devoirs maison ? as-tu fait tes devoirs maison ? » parce que il y avait une question là... y a-t-il... ils n'arrivaient pas à parler... y a-t- eu c'était le passé composé en plus donc je trouve que le résultat n'était pas bon... si je prenais... moins de phrases et là... d'accord... on va... parce que j'ai pris une phrase pour chaque personne... mais j'aurai dû peut-être prendre trois phrases... et les faire répéter avant et après faire le téléphone arabe... je pense que ça marcherait mieux
38	P.	d'accord
39	V.	parce que à la fin le... quand le dernier le parlait c'était n'importe quoi... les gens ils passaient du n'importe quoi... y avait un groupe qui discutait... je sais pas... j'ai pas aimé
40	P.	et c'étaient des groupes/ de grands groupes ?
41	V.	oui... c'était un grand groupe de dix-neuf élèves et... c'était un niveau quatre
42	P.	d'accord
43	V.	eh... au niveau quatre en fait... ils ont beaucoup de choses à voir... c'est c'est bien... (burrão) on pourrait dire... mais ils ont... et là je parlais d'un sujet au début du cours et après l'autre partie du cours... je crois que j'ai pris trop de temps en fait avec ce sujet comme toujours et là il y a le... la pause et après la pause je vais pas... très longtemps donc je... je me suis perdue dans mon anxiété de bien finir le cours... peut-être si j'aurai un peu plus de calme... ah... d'accord... ils vont pas réussir à faire tout ce que tu veux mais assure toi que au mois ce qu'ils font... qu'ils fassent bien eh... bon c'est comme ça

No último excerto, podemos ver que Vilma utiliza, nos turnos 35 e 37, o relato interativo para reviver uma experiência vivida em sala de aula com um jogo no qual ela gostaria que os alunos repetissem estruturas interrogativas em Francês. Ainda no turno 37, ao estabelecer uma distância com o momento passado, Vilma passa a refletir sobre a

maneira como realizou a atividade e começa a perceber o que poderia ter feito diferente. Como dito anteriormente, o fato de apoiar-se no suporte do vídeo, reviver uma experiência vivida e verbalizar sobre ela contribui para que se desenvolva uma tomada de consciência do professor sobre sua experiência.

A seguir, daremos início à apresentação de nossas análises, baseadas nos mecanismos enunciativos e nas figuras de ação dos excertos selecionados nas reuniões de discussão sobre o trabalho e nas entrevistas de aloconfrontação.

3.2.3. Mecanismos enunciativos e figuras de ação dos conteúdos temáticos selecionados

Após a identificação da infraestrutura geral das aloconfrontações individuais, selecionamos os segmentos das reuniões de discussão sobre o trabalho e alguns segmentos das aloconfrontações individuais que abordavam os mesmos aspectos relacionados aos três conteúdos temáticos selecionados pelo monitores-professores ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho. Ressaltamos que nem todos os aspectos abordados pelos monitores-professores foram objeto de discussão nas aloconfrontações individuais, por isso nem todas as entrevistas terão excertos analisados. Também não é nossa intenção apresentar uma análise exaustiva dos conteúdos temáticos discutidos durante as aloconfrontações, mas sim trazer para as análises aspectos que contribuam para responder às nossas perguntas de pesquisa.

Cada conteúdo temático foi dividido em temas identificados a partir dos aspectos relacionados ao conteúdo temático presentes nos comentários dos professores nas reuniões de discussão sobre o trabalho. Esses temas foram divididos em subtemas identificados a partir das ações dos professores nos vídeos de aula que estavam sendo observados.

Nas seções seguintes, mostraremos quais aspectos desses três conteúdos temáticos foram abordados pelos professores nas reuniões de discussão sobre o trabalho e como eles foram desenvolvidos pelos quatro monitores-professores nas aloconfrontações individuais. Em seguida, apresentaremos nossas análises dos excertos das aloconfrontações individuais selecionados, articulando as categorias dos mecanismos enunciativos e das figuras de ação.

3.2.3.1. Correção

Ao analisarmos as ocorrências do primeiro conteúdo temático, identificamos que ele foi evocado cinco vezes durante a primeira reunião de discussão sobre o trabalho. Ele também foi escolhido para ser tratado nas aloconfrontações individuais por sete dos dez professores presentes na segunda reunião de discussão sobre o trabalho, momento no qual foi realizada a votação dos conteúdos temáticos para a intervenção.

Analisando as cinco ocorrências, pudemos detectar quais aspectos relacionados à correção foram abordados, chegando a três conteúdos temáticos ligados essencialmente à correção em sala de aula: (1) quando corrigir (turno 10), (2) como fazer a correção (turnos 18 e 40) e como os professores se sentem em relação à correção (turnos 46 a 55 e turno 69). Em seguida, identificamos, nas aloconfrontações individuais, como esses conteúdos temáticos foram desenvolvidos pelos professores voluntários. Para melhor visualização, atribuímos títulos a cada excerto selecionado e relacionamos, no quadro abaixo, os trechos das aloconfrontações com o conteúdo temático ligado à correção com o qual eles dialogam.

Quadro 48 – Conteúdos temáticos relacionados à correção em sala de aula - Excertos em análise

Excerto	Conteúdo temático	Origem	Identificação dos turnos
1	Quando corrigimos em sala de aula?	Reunião de discussão sobre o trabalho	10
1a	A fala dos alunos fora da realização das atividades	Aloconfrontação com Álvaro	29 a 37
1b	Durante a realização de uma atividade de aula	Aloconfrontação com Álvaro	121 a 131
2	Como corrigimos em sala de aula?	Reunião de discussão sobre o trabalho	18 40
2a	Ajudando os alunos a se corrigirem	Aloconfrontação com Álvaro	162 a 168
2b	Sem constranger os alunos	Aloconfrontação com Flávio	77 a 81
3	Como nos sentimos quando corrigimos	Reunião de discussão sobre o trabalho	46 a 55 69
3a	Quando cometemos erros	Aloconfrontação com Álvaro	96 a 98
3b	Quando não nos lembramos da correção	Aloconfrontação com Álvaro	160

Os excertos 1, 2 e 3 (destacados em cinza) pertencem à reunião de discussão sobre o trabalho e serão analisados no início de cada uma das três subseções seguintes. Logo após a análise de cada um dos excertos da reunião de discussão sobre o trabalho, desenvolveremos as análises dos segmentos selecionados das aloconfrontações individuais que se relacionam diretamente com o conteúdo temático comentado pelos professores durante os momentos de discussão sobre o trabalho.

Quando corrigimos em sala de aula?

A correção foi o primeiro conteúdo temático evocado na primeira reunião de discussão sobre o trabalho por uma das participantes, como podemos ver no excerto abaixo:

Quadro 49 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho - Correção

10	Pa3	alors ahn :: mon cas particulier :: depuis quelques seMESTRES quand même... ce sont les corrections... non seulement la correction des évaluations mais aussi... ehn :: la correction en salle de classe... quand est-ce qu'on :: qu'on corrige... quand on/quand est-ce qu'on ne corrige pas ? quand est-ce que la correction ahn :: n'est pas nécessaire ? est-ce qu'il y a des moments où la correction n'est pas :: nécessaire ? quand elle est nécessaire... comment faire ce genre de correction ?... et :: dans... tous les domaines en salle de classe et :: à la maison aussi donc... correction de production écrite correction d'évaluation correction de l'oral ahn :: je suis très concernée par la correction
----	-----	---

Segundo a participante, a correção a preocupa há algum tempo (*depuis quelques semestres*) e ela traz à tona diversos pontos ligados à correção em sala de aula sobre os quais ela se questiona: quando corrigimos (*quand est-ce qu'on corrige*); quando não corrigimos (*quand est-ce qu'on ne corrige pas*); quando a correção não é necessária (*quand est-ce que la correction n'est pas nécessaire*); existem momentos nos quais a correção não é necessária (*est-ce qu'il y a des moments où la correction n'est pas nécessaire*); e, quando ela é necessária, como fazer esse tipo de correção (*quand elle est nécessaire comment faire ce genre de correction*).

Vemos nesse excerto que, inicialmente, a professora introduz esse conteúdo temático como uma dificuldade particular dela (*mon cas particulier*) e termina sua fala dizendo que se preocupa muito com a correção (*je suis très concernée par la correction*). No entanto, ao observamos os dêiticos de pessoa utilizados ao longo de sua fala, identificamos a presença do *on* (*on corrige*, *on ne corrige pas*) que indica que este seria um questionamento do coletivo de professores em geral.

Vejamos como esse subtema é desenvolvido pelos professores nas entrevistas de aloconfrontação individual.

A fala dos alunos fora da realização de atividades.

O primeiro excerto analisado pertence à aloconfrontação individual com Álvaro e teve sua origem a partir do vídeo 1⁴⁶ selecionado pela pesquisadora para que o monitor-professor assistisse durante sua entrevista. No vídeo, vemos um professor que explica aos alunos como será desenvolvida uma atividade comunicativa que eles farão na aula. Após uma primeira explicação do professor, os alunos dizem que não haviam compreendido bem o funcionamento da atividade e o professor, então, pede a um aluno que havia entendido suas instruções para que explique aos colegas como eles a deveriam realizar. Por se tratar de um curso do nível 2, o aluno apresentou algumas dificuldades para formular a explicação e usou palavras em Inglês. Sobre esse excerto do vídeo, Álvaro fez o seguinte comentário:

Quadro 50 – Excerto 1a em análise – Aloconfrontação com Álvaro

29	A	ce que je trouve intéressant que le prof a fait c'est qu'il n'a pas arrêté l'élève pour...pour corriger ... donc même si l'élève il a utilisé les mots en anglais :: ou des mots qui n'existent pas.... il n'a rien fait il a juste laissé l'élève parler pour que les autres étudiants aussi comprennent... moi je pense que :: personnellement je fais ça aussi... et je pense que ça marche :: ça marche mieux de ne pas arrêter... dans ce type de situation
30	P1	et tu as dit aussi que tu laisses l'étudiant parler pour que les autres... étudiants comprennent
31	A	[compréhendent.... ouais ouais parfois quand ce type de situation se passe.... comme moi je donne la consigne mais mais elle est pas trop claire... pour moi elle est claire...mais :: peut-être que pour les élèves non... ahn ::: je les essaie/j'essaie de demain/j'essaie de demander à quelqu'un... de d'expliquer aux autres pour :: parce que parfois... si un autre étudiant explique c'est/c'est plus facile
32	P2	d'accord et par rapport/ donc toi tu as commenté donc une manière de corriger... la tienne elle est similaire ?... à celle du professeur...voilà c'est ça
33	A	[oui [de ne pas corriger dans ce type de.... ouais
34	P2	Ahn ::: donc et alors quels seraient les autres manières de faire ? est-ce qu'il y a des moments où tu fais d'une autre manière ? ce /enfin... là tu ne corrigerais pas mais il y a d'autres moments dans quel moment tu corrigerais ?
35	A	après par exemple... si ahn dans les moments où il circule dans la classe... je serai :: attentif pour revoir si... ils produisent :: bien...

⁴⁶ Cf. Quadro 27 – Vídeos para aloconfrontação individual com Álvaro no capítulo de metodologia.

36	P2	Uhum... et à ton avis pourquoi c'est plus efficace de ne pas corriger à ce moment-là ?
37	A	parce que sinon ça va :: l'objectif là c'est que les autres étudiants comprennent la tâche la la consigne...si je corrige ici ils vont pas ils vont pas :: ils vont pas comprendre parce que... je vais arrêter la parole ils vont demander aussi « qu'est-ce que c'est ça ? moi je sais pas ce mot » ça va perdre... l'ob/ l'objectif de l'activité

Álvaro acha interessante o fato de o professor não ter interrompido a fala do aluno para o corrigir (*ce que je trouve intéressant que le prof a fait c'est qu'il n'a pas arrêté l'élève pour*) e completa dizendo que, em situações como essa, na qual o professor dá uma instrução e os alunos não entendem, ele também pede a algum estudante que explique o que ele disse para os outros por achar que, às vezes, quando um aluno explica algo ao restante do grupo, é mais fácil de compreender (*j'essaie de demander à quelqu'un d'expliquer aux autres parce que parfois si un autre étudiant explique c'est plus facile*).

Ao ser questionado pela pesquisadora se, em algum outro momento da aula, ele faria de uma forma diferente e corrigiria os alunos no mesmo momento, Álvaro diz que, quando os alunos fizessem a atividade, ele circularia entre eles para ver se estão utilizando corretamente as estruturas e corrigiria, assim que detectasse, algum erro dos estudantes. A pesquisadora pergunta por que Álvaro acha que não corrigir naquele momento é mais eficaz (turno 36), e ele então responde que o objetivo, naquele momento, era a compreensão das instruções sobre a atividade (*l'objectif là c'est que les autres étudiants comprennent la tâche la la consigne*) e, se ele interrompesse a fala do aluno para o corrigir, os outros não entenderiam as instruções e se concentrariam em outras coisas além delas (*si je corrige ici ils vont pas ils vont pas :: ils vont pas comprendre*).

Por se tratar de um segmento de discurso interativo, identificamos a presença de pronomes de primeira e segunda pessoa (je, tu) que têm tanto valor dêitico quanto anafórico. Como, no decorrer das entrevistas de aloconfrontação, pesquisadora e monitor-professor alternam-se, assumindo ora o papel de enunciador, ora o de destinatário, percebemos, também, uma alternância dos pronomes pessoais *je* e *tu*. Os pronomes de terceira pessoa (il, ils, elle e elles) são reservados para fazer referência aos alunos que aparecem no vídeo.

Quadro 51 - Aloconfrontação com Álvaro – Dêiticos de pessoa

Pronome	Referente
Je	O enunciador: Álvaro
Tu	O destinatário: Álvaro
Il/Elle	O professor ou um aluno visto no vídeo
Ils/Elles	Os alunos do vídeo ou os alunos do monitor-professor

Constatamos que esse uso dos dêiticos de pessoa é recorrente tanto em entrevistas de aloconfrontação quanto em outros tipos de entrevista, por exemplo, as de autoconfrontação simples (LOUSADA, 2006, p. 192).

Com relação aos mecanismos de textualização, observamos que os lexemas verbais desse excerto trazem informações que podem ser interpretadas à luz das modalizações apreciativas e pragmáticas. Por meio dessas categorias, pudemos identificar ações com valor positivo e negativo tanto do professor visto em vídeo quanto do professor participante da aloconfrontação, ações que estariam ligadas ao objetivo do professor no momento de sua ação.

O fato de o professor não corrigir o aluno nesse tipo de situação foi avaliado por Álvaro como positivo (*je trouve intéressant, ça marche mieux*), com o qual ele se identificou, pois ele age da mesma maneira. A modalização pragmática, que remete à intencionalidade da ação do enunciador, indica o grau de responsabilidade que o professor do vídeo e Álvaro têm no ato de não corrigir os alunos nesse tipo de situação. Segundo ele, a ausência de correção é intencional e visa a melhor compreensão dos alunos (*il a juste laissé l' élève parler pour que les autres étudiants aussi comprennent, si je corrige ici ils vont pas comprendre*).

Ao trazer o ato de não corrigir visto na prática do professor em vídeo para a esfera pessoal (*personnellement je fais ça aussi*) e utilizar modalizações apreciativas para avaliar a ação daquele profissional, Álvaro valida a ação do professor e mostra-nos que se reconhece nessa maneira de corrigir, revela-nos possivelmente que tal prática faz parte do gênero professor iniciante de FLE (AMIGUES, 2004) nesse contexto.

Sintetizando a análise dos lexemas verbais e das modalizações, elaboramos o quadro abaixo no qual associamos as ações dos professores ao valor (positivo ou negativo) conferido a elas por Álvaro:

Quadro 52 – Modalizações – Excerto 1a

	Qualificadas como positivas	Qualificadas como negativas
Ações do professor em vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas arrêter l'élève pour corriger - Ne rien faire - Laisser l'élève parler - Demander à quelqu'un d'expliquer aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Corriger dans le même moment - Arrêter la parole

Passando para a análise das vozes, ressaltamos que, por se tratar de um texto oral, não é possível identificar nas aloconfrontações marcas gráficas para detectar as vozes inseridas nos textos, como aspas e travessões⁴⁷. No excerto analisado, identificamos a voz do enunciador, a do destinatário e a dos alunos reconstituída na fala do monitor-professor (turno 37).

Quadro 53 – Voz dos alunos reconstituída na fala do professor – Aloconfrontação com Álvaro

37	A	parce que sinon ça va :: l'objectif là c'est que les autres étudiants comprennent la tâche la la consigne...si je corrige ici ils vont pas ils vont pas :: ils vont pas comprendre parce que... je vais arrêter la parole ils vont demander aussi « qu'est-ce que c'est ça ? moi je sais pas ce mot » ça va perdre... l'ob/ l'objectif de l'activité
----	---	---

Percebemos aqui que Álvaro utiliza o recurso da reconstituição da voz dos alunos em sua fala para reviver a experiência da sala de aula, resgatar o que foi dito e criar a possibilidade para viver outras experiências (CLOT, 2001a). Identificamos aqui, mais uma semelhança entre as aloconfrontações individuais e as entrevistas de autoconfrontação simples (LOUSADA, 2006): ambas utilizam o recurso da reconstituição da voz dos alunos na fala do professor, pois é um recurso que faz com que a experiência vivida seja reconstituída.

Além disso, pelo uso do discurso indireto, também identificamos a voz do enunciador na fala da pesquisadora como uma estratégia de retomada de temas em debate, seja para pedir esclarecimentos seja para contestar determinadas afirmações (turnos 30 e 32).

Quadro 54 – Voz do enunciador na fala da pesquisadora – Aloconfrontação com Álvaro

30	P1	et tu as dit aussi que tu laisses l'étudiant parler pour que les autres... étudiants comprennent
31	A	[comprennent.... ouais ouais parfois quand ce type de situation se passe.... comme moi je donne la consigne mais mais elle est pas trop claire... pour moi elle est

⁴⁷ As aspas foram, no entanto, inseridas ao texto transcrito no intuito de facilitar a leitura.

	claire...mais :: peut-être que pour les élèves non... ahn ::: je les essaie/j'essaie de demain/j'essaye de demander à quelqu'un... de d'expliquer aux autres pour :: parce que parfois... si un autre étudiant explique c'est/c'est plus facile
--	---

Empregando a categoria de análise das figuras de ação propostas por Bulea (2010), podemos ver como Álvaro caracteriza seu agir profissional de maneira descontextualizada, já que ele não traz uma situação de referência, mas que é sempre recontextualizável, ou seja, podemos imaginar e relacionar esse agir com uma situação que conhecemos. Isso ocorre por meio da figura de ação experiência, caracterizada pela presença de um presente genérico.

Quadro 55 – Aloconfrontação com Álvaro – Figura de ação experiência

93A: ce que je trouve intéressant que le prof a fait c'est qu'il n'a pas arrêté l'élève pour...pour corriger ... donc même si l'élève il a utilisé les mots en anglais :: ou des mots qui n'existent pas.... il n'a rien fait il a juste laissé l'élève parler pour que les autres étudiants aussi comprennent... moi je pense que :: personnellement je fais ça aussi... et je pense que ça marche :: ça marche mieux de ne pas arrêter... dans ce type de situation//comprennent.... ouais ouais parfois quand ce type de situation se passe.... comme moi je donne la consigne mais mais elle est pas trop claire... pour moi elle est claire...mais :: peut-être que pour les élèves non... ahn ::: je les essaie/j'essaie de deman/j'essaye de demander à quelqu'un... de d'expliquer aux autres pour :: parce que parfois... si un autre étudiant explique c'est/c'est plus facile
--

A identificação da figura de ação experiência, revelando uma *cristalização da experiência* de Álvaro em situações similares àquela vista no vídeo, sustenta ainda a hipótese de que não corrigir todos os erros dos alunos é um dos gestos genéricos induzidos pelas prescrições que circulam no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH. Tal fato pode ser corroborado pela dimensão transpessoal do *métier* do professor de FLE nesse contexto (MACHADO, 2007). Lembramos que foram utilizados, para a realização das aloconfrontações, vídeos produzidos anteriormente no mesmo contexto de trabalho. Dessa forma, ao ver a ação de um professor antigo de nosso contexto de pesquisa, o monitor-professor atual se reconhece na ação, ou seja, diferentes “gerações” de professores dos Cursos Extracurriculares de Francês agem de forma semelhante. Nesse caso, por estarmos diante de uma situação na qual os professores (voluntário de nossa pesquisa e professor em vídeo) não se conhecem, podemos considerar que o agir nesse contexto também é construído historicamente (MACHADO, 2007).

Durante a realização de uma atividade de aula...

Ainda na entrevista com Álvaro, o excerto analisado a seguir teve sua origem a partir de uma questão da pesquisadora sobre o vídeo 3, após um comentário de Álvaro

sobre a forma como a professora conduzia a *mise en commun* de uma atividade. Nessa atividade, os estudantes deveriam ler a definição de uma profissão que estava em uma carta de um jogo. A pesquisadora pergunta para Álvaro se ele havia visto o que a professor fazia depois que os alunos liam a definição. Após esta pergunta, desenvolve-se uma discussão sobre a correção durante a *mise en commun*.

Quadro 56 – Excerto 1b em análise – Aloconfrontação com Álvaro

121	P1	d'accord...et autre chose Álvaro tu as vu ahn...les étudiants lisent la définition et elle... qu'est-ce qu'elle fait ?
122	A	elle corrige... la prononciation du :: du du des verbes... ils disent regarder elle dit regarde... normalement dans ce type de situation ce que je fais avec le verbe.. c'est essayer de de mettre ...au tableau des verbes qui se rassemblent parce qu'ils font toujours ça de/ils apprennent comme l'infinitif ils commencent à conjuguer comme l'infinitif... comment on dit à l'infinitif et ::donc... toujours je je dis « bon vous savez quels sont les/ quels sont les formes à l'écrit du son e ? » ... donc je commence à faire ce rapport entre le/la phonétique et l'écriture... et donc là ils me donnent des mots comme avec e accent... aigu er et ez ...et ahn :: et je commence à insister j'essaye d'insister sur ces choses-là... parce qu'au fur et à mesure les élèves commencent à se corriger... donc il faut/ quand il y a quelqu'un qui fait une erreur de ce type-là... je mets juste e accent er ez... ils se souviennent... j'essaye/j'essaye de faire comme ça... peut-être c'est le début du du du cours aussi je sais pas combien de cours ils ont eu
123	P1	alors... tu tu laisserais des des exemples de prononciation mais tu continuerais à ne pas corriger comme tu as dit pour la l'activité ()
124	A	non non non je corrigerais... ici je corrigerais
125	P1	[tu corrigerais... tu penses que là ce n'est pas ::... enfin si tu corriges ça ne pose pas de problème pour la compréhension des autres étudiants comme dans l'autre activité
126	A	Oui... non parce que ici c'est c'est vraiment le cas où les élèves produisent...même s'ils lisent...bon là je corrige la lecture... donc :: non je pense que ça ne poserait pas de/ pas de problème
127	P1	d'accord donc :: ce sont des corrections différentes ?
128	A	oui...oui... ouais quand il faut parler... quand il faut... ouais quand... quand il faut :: par exemple pour la lecture de textes qui sont un peu plus longs... je ne corrige non plus/ pas non plus...ahn :: je corrige JUSTE dans des situations comme... où ils emploient vraiment la... la langue je pense... ou parfois quand ils me demandent mais là non je me sens un peu... parfois je leur je leur dit « non je vais pas vous corriger maintenant faites comme vous pouvez et après on en parle »
129	P1	et les étudiants ils se sentent à l'aise comme ça ? même ceux qui ont besoin d'une correction ?
130	A	je ne sais pas... mais j'essaie de faire comme ça parce que sinon :: je peux pas... je sais que c'est/ je pense que c'est pire si on arrête si on les s'arrête tout le temps pour corriger

131	P1	[uhum... d'accord
-----	----	-------------------

Álvaro vê que a professora corrige a pronúncia dos alunos enquanto eles leem as definições das profissões e diz que, nesse tipo de situação, ele usaria o quadro como um suporte para ajudar os estudantes a estabelecer uma relação entre a fonética e a escrita da língua francesa e continuaria corrigindo a pronúncia deles. O monitor-professor acredita que a situação vista nesse vídeo é diferente daquela do vídeo anterior e que, nesse caso, a correção da pronúncia não seria um problema para a compreensão, pois é uma situação na qual os alunos produzem algo em língua estrangeira. Álvaro completa sua fala dizendo que corrige a fala dos alunos apenas em situações nas quais eles fazem uso real da língua ou quando pedem para ser corrigidos.

Ao analisarmos os mecanismos de textualização e voltarmos nossa atenção para os dêiticos de pessoa, identificamos, nesse excerto, além dos usos de *je*, *tu*, e dos referentes *il/elle* e *ils/elles* já identificados no quadro 51, a ocorrência do pronome pessoal *vous*. A identificação desse pronome nos permitiu detectar, nas entrevistas de aloconfrontação, a presença de dois planos enunciativos anteriormente detectados por Lousada (2006, p. 193) em entrevistas de autoconfrontação simples: o plano da interação em curso e o da reprodução da aula. No primeiro, identificamos a presença dos dêiticos de pessoa *je* e *tu* que se alternam representando ora a pesquisadora e o monitor-professor, ora o monitor-professor e a pesquisadora. A presença desses dêiticos revela o caráter informal da entrevista.

No entanto, em determinados momentos, os dêiticos de primeira e segunda pessoa podem representar outros enunciadore e não apenas a pesquisadora e o monitor-professor. São momentos em que Álvaro reproduz, no plano da interação em curso, alguma situação de ação de linguagem, seja ela produzida frequentemente em suas aulas, seja em alguma aula específica. Nesse plano, os dêiticos *je/tu/vous* podem representar tanto o professor quanto o(s) aluno(s) na situação da aula, como podemos ver no exemplo abaixo:

Quadro 57 – Aloconfrontação com Álvaro – Plano enunciativo da interação em curso e plano enunciativo da reprodução da aula

128	A	oui...oui... ouais quand il faut parler... quand il faut... ouais quand... quand il faut :: par exemple pour la lecture de textes qui sont un peu plus longs... je ne corrige non plus/ pas non plus...ahn :: je corrige JUSTE dans des situations comme... où ils emploient vraiment la... la langue je pense... ou parfois quand ils me demandent mais là non je me sens un peu... parfois je leur je leur dit « non je
-----	---	---

		vais pas vous corriger maintenant faites comme vous pouvez et après on en parle »
--	--	--

Nesse exemplo, vemos que os dêiticos representam, a cada momento, diferentes enunciadores, já que o professor reproduz a sua fala e a fala dos alunos. Os cinco primeiros *je* referem-se ao professor como enunciador na aloconfrontação, o *je* seguinte e o *vous* representam, respectivamente, o professor e os alunos na situação de linguagem da aula. Essa alternância de planos enunciativos é importante para mostrar, como aponta Lousada (2006), que, nas entrevistas de autoconfrontação e – no nosso caso – na aloconfrontação, a experiência vivida é trazida por meio do resgate da imagem no vídeo (na autoconfrontação) ou da memória (na aloconfrontação), em relato interativo (BRONCKART, 1999/2012), para possibilitar que esse resgate da experiência vivida seja comentado em discurso interativo (BRONCKART, 1999/2012), para que o professor possa externalizar a experiência passada e possibilite a ele viver novas experiências futuras. Nesse sentido, comprovamos no plano enunciativo-discursivo o que indica Clot (1999) sobre a função da autoconfrontação e observamos que, na aloconfrontação, o mesmo ocorre, embora com uma diferença: a imagem em vídeo de outro professor provoca estranhamento ou reconhecimento de uma “maneira de fazer” e contribui para o resgate da memória, a qual recria a experiência vivida.

Passando para a análise das modalizações, vemos, no turno 122, que o professor voluntário revela, por meio de modalizações pragmáticas, o grau de sua responsabilidade, ao insistir sobre a correção da pronúncia dos alunos. Álvaro justifica sua ação pelo fato de os alunos aprenderem um verbo no infinitivo e começarem a falar os verbos apenas nesse modo, sem os conjugar (*ce que je fais avec le verbe c'est essayer de de mettre au tableau des verbes qui se rassemblent parce qu'ils font toujours ça de/ils apprennent comme l'infinitif ils commencent à conjuguer comme l'infinitif comment on dit à l'infinitif*). Segundo ele, ao agir dessa forma, os alunos começam progressivamente a se corrigir (*j'essaye d'insister sur ces choses-là parce qu'au fur et à mesure les élèves commencent à se corriger*).

Assim como no excerto analisado anteriormente, vemos que Álvaro concorda e valida a ação da professora vista em vídeo, ou seja, corrigir a pronúncia dos alunos:

Quadro 58 – Aloconfrontação com Álvaro

123	P1	alors... tu tu laisserais des des exemples de prononciation mais tu continuerais à ne pas corriger comme tu as dit pour la l'activité ()
-----	----	---

124	A	non non non je corrigerais... ici je corrigerais
-----	---	--

O excerto acima parece revelar um gesto genérico comum aos professores de Francês como língua estrangeira: corrigir a pronúncia dos alunos (e, talvez, um gesto genérico do professor de língua estrangeira). Podemos levantar a hipótese de que Álvaro revele traços de seu estilo profissional: ele realiza um gesto específico (colocar outros exemplos de palavras com pronúncia semelhante no quadro), a fim de personalizar sua maneira de corrigir. No entanto, não podemos afirmar que se trata de seu estilo profissional sem analisar como a maioria dos professores desse contexto costumam corrigir.

Ainda analisando as modalizações, podemos perceber, por meio de uma série de modalizações, como Álvaro vê sua ação de não corrigir os alunos quando eles pedem para serem corrigidos a cada erro que fazem durante uma leitura, por exemplo. Ele utiliza uma modalização deôntica (*je ne peux pas*), em seguida, duas modalizações lógicas (*je sais que c'est*, *je pense que c'est*) e uma apreciativa (*c'est pire*) para indicar como ele vê o fato de corrigir todo o tempo. Assim, o monitor-professor afirma que, nessa situação, ele diz para o aluno esperar o fim da leitura para que ele faça a correção e considera que seria pior se ele interrompesse os alunos para os corrigir o tempo todo (*mais j'essaie de faire comme ça parce que sinon :: je peux pas... je sais que c'est/ je pense que c'est pire si on arrête si on les arrête tout le temps pour corriger*). Em outras palavras, vemos que ele atenua algo que pode vir das prescrições, expresso primeiramente pela modalização deôntica, para algo que ele diz saber (modalização lógica), para uma forma atenuada que demonstra sua opinião (modalização lógica *je pense que*). Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que ele reformula algo que vem das prescrições em relação ao trabalho do professor de FLE, mostrando que ele a torna sua, já que ela aparece finalmente no âmbito da opinião pessoal.

Nesse exemplo, podemos fazer um paralelo com o que nos diz Saujat (2004b) a partir dos professores iniciantes, ao afirmar que estes constroem sua atividade própria a partir de três figuras do *métier*: o *métier* neutro da prescrição, o *métier* do outro e o próprio *métier*. É nesse sentido que podemos entender que Álvaro talvez esteja partindo de uma prescrição do *métier* que circula em seu meio de trabalho, passe pelo *métier* do outro visto na autoconfrontação e esteja, dessa forma, tentando construir sua própria maneira de exercer o *métier*, o que se revela na série de modalizações que encontramos.

Partindo para a análise das vozes presentes nesse excerto, identificamos no turno 130 a presença de uma voz que pode ter sido introduzida a partir da pergunta da pesquisadora. Os índices de inserção de vozes que identificamos podem ser o discurso indireto livre (MAINGUENEAU, 2007/2013), por meio da atribuição de um sentimento aos alunos (*ils se sentent à l'aise*) e pelo jargão profissional (AUTHIER-REVUZ, 2001), representado por *correction*, *arrêter tout le temps pour corriger*.

Quadro 59 – Voz da didática – Aloconfrontação com Álvaro

129	P1	et les étudiants ils se sentent à l'aise comme ça ? même ceux qui ont besoin d'une correction ?
130	A	je ne sais pas... mais j'essaie de faire comme ça parce que sinon :: je peux pas... je sais que c'est/ je pense que c'est pire si on arrête si on les s'arrête tout le temps pour corriger

Podemos identificar, nesse excerto, tanto na fala da pesquisadora quanto na fala de Álvaro, uma ideia que circula na rede de discursos sobre o trabalho do professor: ele deve deixar os alunos à vontade e preocupar-se, ao mesmo tempo, com a aprendizagem destes. Essa ideia poderia ser atribuída a uma voz da didática, normativa da ação do professor.

Ao dizer que, quando os alunos pedem para ser corrigidos, ele, às vezes, diz para os alunos realizarem a atividade como eles podem e que, depois, vai corrigi-los, a pesquisadora pergunta se os eles se sentem à vontade com isso, ao que Álvaro responde que não sabe, mas que tenta fazer assim. Ao justificar sua ação diante do fato de não corrigir o tempo todo, mesmo quando os alunos pedem, ele diz, em um primeiro momento, que não pode (parar a fala dos alunos), para, em seguida, continuar a elaborar seu raciocínio com os verbos saber (*savoir – je sais que*) passando ao verbo pensar (*penser – je pense que*): ele pensa que é pior para a aprendizagem dos alunos se ele os interrompe, a todo momento, para corrigir.

A reformulação de Álvaro diante da escolha dos verbos (*não poder, saber, pensar*), como vimos na análise das modalizações, revela-nos que essa ideia se caracteriza como uma prescrição implícita sobre o seu trabalho da qual não é possível identificar a origem. Ela pode vir:

- das representações construídas no coletivo de professores sobre como corrigir os alunos, discussão que ocorria frequentemente nas reuniões pedagógicas;

- de algum estudo feito pelo professor sobre a didática das línguas, que o ajudou a *saber* que interromper os alunos o tempo todo atrapalha a aprendizagem deles;
- da experiência do próprio professor, que o faz *pensar* que é pior para os alunos serem interrompidos todo o tempo em vez de uma única vez ao fim da própria fala.

Além do paralelo feito com Saujat (2004b), no qual vimos por meio das modalizações que as reformulações de Álvaro podem revelar a passagem da prescrição para a maneira de fazer, esse exemplo reitera a ideia de Amigues (2004, p.42) de que os professores ocupam uma posição de receptores de prescrições e que seu trabalho está calcado em uma organização com prescrições vagas, o que os leva a redefinirem as tarefas e autoprescreverem novas tarefas a partir das prescrições iniciais. Em nosso caso, levantamos a hipótese de que o professor iniciante desse contexto encontra-se diante de um misto de prescrições, que podem vir dos programas dos quais participa, das iniciativas de (auto)formação e de autoprescrições.

Passando para análise das figuras de ação, identificamos, novamente, pela forte presença de verbos no presente, a ocorrência da figura de ação experiência, o que revela que, apesar de ser um professor iniciante, Álvaro já tem alguns modos de fazer cristalizados.

Observamos, também, nos dois excertos da aloconfrontação individual analisados, que Álvaro adota essa postura com o foco na compreensão e na aprendizagem dos alunos. No excerto 1a, ele não corrige o aluno para que os outros estudantes consigam entender melhor a mensagem que ele quer passar. No excerto 1b, vemos que o monitor-professor age dessa forma porque, segundo sua experiência, os alunos começam a corrigir seus próprios erros. Assim, concluímos que, para esse professor, o aluno é um elemento importante do seu agir, que guia suas ações e faz com que ele tome decisões sobre quando corrigir ou não em sala de aula. A influência do aluno no agir do professor já foi demonstrada em outras pesquisas, como em Lousada (2011), que revelaram que ela pode ser mais determinante para a decisão sobre as maneiras de agir do que, muitas vezes, as teorias da didática.

Sintetizando as ideias apresentadas sobre o modo de fazer em relação a esse primeiro questionamento dos professores iniciantes de FLE, elaboramos o quadro abaixo, que apresenta o vídeo assistido pelo professor voluntário⁴⁸, a situação específica da sala

⁴⁸ Cf. Quadro 27 – Vídeos para aloconfrontação individual com Álvaro.

de aula vista em vídeo, a ação do professor observado e o posicionamento do monitor-professor diante da ação observada:

Quadro 60 – Quando corrigir? – Síntese dos resultados

		Quando corrigir?	
Vídeo assistido		Vídeo 1 – aula do professor 1	Vídeo 3 – aula do professor 2
Situação específica da sala de aula observada		A fala dos alunos fora da realização de uma atividade	Durante a realização de uma atividade de aula
Ação do professor observado		Não interrompe o aluno	Corrige oralmente cada erro de pronúncia do aluno
Voz do monitor-professor	Concorda	X	
	Discorda		
	Outra forma de fazer		Utilizaria o quadro como um suporte para a correção dos erros

Como corrigimos em sala de aula?

Dando início à análise do segundo subtema relacionado à correção em sala de aula, podemos observar, neste excerto também retirado da primeira reunião de discussão sobre o trabalho, como a correção é tratada por outro monitor-professor dos Cursos Extracurriculares de Francês:

Quadro 61 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho – Correção

18	Pa2	Ouais... par rapport à la correction :: moi aussi... ahn :: je suis tout à fait d'accord surtout :: pour la correction orale... parce que :: cha/chaque groupe... est un groupe... un/un/ahn :: il y a des gens qui parlent trop... ahn :: et des gens qui parlent moins... et :: quand on va intervenir ahn :: pour/pour corriger... c'est/c'est toujours de l'imprévu pour moi... parce que :: ahn ::... y a le côté personnel aussi... ahn :: donc y a des gens qui veulent être corrigés tout le temps :: d'autres non... c'est un peu fatigant pour le prof parce que :: on/soit on écoute le sens de la chose... de ce qu'ils parlent... ahn :: soit on/on écoute... la structure de la phrase...
----	-----	---

Essa monitora-professora traz à tona outro aspecto sobre a correção: como fazer a correção oral em sala de aula? Ela destaca que intervir durante a aula para corrigir caracteriza-se, para ela, como um imprevisto, em razão de alguns alunos quererem ser

corrigidos e outros não (*donc y a des gens qui veulent être corrigés tout le temps :: d'autres non*). Ela afirma que a correção oral é, para os professores em geral, cansativa, pois eles devem estar, ao mesmo tempo, concentrados na estrutura e no sentido da frase que os alunos produzem e, frequentemente, optam por voltar sua atenção para apenas um desses aspectos (*c'est un peu fatigant pour le prof parce que :: on/soit on écoute le sens de la chose... de ce qu'ils parlent... ahn :: soit on/on écoute... la structure de la phrase*).

Esse subtema é retomado, um pouco mais adiante na mesma reunião, por outra monitora-professora desse coletivo. Como podemos ver no quadro 62, essa outra participante compartilha um questionamento sobre como fazer correções em sala de aula, mas, dessa vez, destaca o papel do aluno: como corrigir sem constranger os alunos, mas, ao mesmo tempo, motivando-os a falar corretamente? (*comment le faire ahn :: ahn :: pour ne pas gêner les gens mais au même temps pour :: qu'ils parlent correctement*). Ela afirma que a correção oral em sala é um dilema e destaca que, às vezes, os professores deixam de corrigir porque não querem que os alunos se sintam mal, mas, se deixam de corrigir, estes falam incorretamente (*parce que des fois... on a peur de :: de corriger parce que on a peur qu'ils se sentent mal... mais si on corrige pas... ils parlent... tout à fait incorrect... donc c'est toujours un/un/un dilemme donc quand est-ce que je corre/quand est-ce que je fais des corrections*).

Quadro 62 – Excerto da primeira reunião de discussão sobre o trabalho – Correção

40	Pa4	<p>Oui... juste... alors... il y a ... les filles ont parlé de la question de la correction... et ahn :: moi j'ai (peur même pas) exactement de la correction des épreuves :: des/des textes à la maison mais vraiment la correction en classe... comment le faire ahn :: ahn :: pour ne pas gêner les gens mais au même temps pour :: qu'ils parlent correctement parce que des fois... on a peur de :: de corriger parce que on a peur qu'ils se sentent mal... mais si on corrige pas... ils parlent... tout à fait incorrect... donc c'est toujours un/un/un dilemme donc quand est-ce que je corre/quand est-ce que je fais des corrections... quand est-ce que je les laisse faire des...des erreurs... moi j'essaie d'adopter la stratégie vraiment () vers le sens... des fois quand ils utilisent présent à la place d'un imparfait et ça fait... bizarre... donc je profite mais... TOUT LE TEMPS c'est... difficile</p>
----	-----	--

Nesses dois excertos da primeira reunião de discussão sobre o trabalho, notamos que, assim como nos analisados anteriormente, os alunos se caracterizam como um elemento decisivo do agir do professor, pois, ou ele decide o momento de corrigir pensando na aprendizagem dos alunos, ou ele decide como realizar a correção pensando

no bem-estar deles. Além disso, vemos que a forma como as monitoras-professoras caracterizaram esse momento revela que, para elas, a correção em sala de aula apresenta traços de insegurança (*c'est toujours un dilemme, c'est de l'imprévu pour moi*).

Ajudando os alunos a se corrigirem

O excerto 2a, que analisaremos a seguir, também pertence à aloconfrontação com Álvaro e teve sua origem a partir do vídeo 3, no qual vemos o momento da *mise en commun* de uma atividade. No vídeo, os alunos devem ler e escrever no quadro o nome de uma profissão em suas formas masculina e feminina. Nesse instante, uma aluna lê as formas da profissão *étudiant* (estudante), e a professora corrige imediatamente sua pronúncia. Vejamos o comentário feito por Álvaro:

Quadro 63 – Excerto 2a em análise – Aloconfrontação com Álvaro

162	A	ouais ici ce type de correction aussi :: je je demanderais au groupede corriger ouais ou sinon à la personne... parfois dans ce groupe avec lequel je travaille maintenant il y a toujours une personne qui corrige...elle a déjà fait ce niveau elle fait le niveau à nouveau...et :: donc elle maîtrise un peu mieux les choses que les autres... donc parfois c'est elle qui corrige même pour les productions orales... c'est elle qui corrige... les choses que les autres doivent corriger par exemple... je parle à un étudiant ahn :: je lui demande de corriger une chose qu'il a :: qu'il a mal fait mais :: c'est elle qui corrige donc j'essaye de regarder l'étudiant et de ne pas la regarder /de faire comme ça ((faz gesto de « pare » com as mãos)) de comme ne parle pas maintenant
163	P1	ça te gêne
164	A	non ça ne me gêne pas ...parce que c'est une/non ça ne me gêne pas... même avec les autres je je directionne mon regard... et j'essaie de parler juste avec cette personne pour le tableau je pense que je je/ ça pour la production orale ...pour le tableau je pense que je demanderais à l'étudiant de regarder comme « regarde ici regarde la carte /est-ce que tu as oublié quelque chose » là ce serait une bonne opportunité aussi pour demander... « est-ce qu'on dit étudiant ou étudiant » parce qu'ils ont fait le même erreur/ la même erreur avant...ouais c'est ça de renvoyer toujours au groupe... ou à l'étudiant
165	P1	d'accord tu penses que :: pardon tu penses que... renvoyer toujours au groupe ça aide ? comment ça peut aider ? ça aide ... le..les étudiants ? ça t'aide ?
166	A	Non... ouais je pense que je veux voir /je veux qu'ils... je veux voir s'ils savent et je veux qu'ils :: a apprennent ...donc je pense que ... peut-être ouais je sais pas je pense que... si je dis étudiant attention étudiant il y a é c'est il y a accent aigu ...c'est moins efficace que si je dis... « ah attention ici qu'est-ce qu'il manque ? » ou « est-ce qu'on dit e ou é ? »
167	P1	et quand tu fais ça quand tu renvoies les doutes au au groupe le groupe sait identifier ?
168	A	normalement oui

Álvaro considera que uma maneira possível de realizar essa correção seria perguntar ao grupo ou ao próprio aluno que acaba de realizar a situação de comunicação em sala de aula qual o erro presente na frase ou na palavra dita por ele. O monitor-professor expõe ainda uma situação que vive em seu contexto de trabalho: uma de suas alunas que, no momento da intervenção, cursava o nível pela segunda vez, tinha o hábito de corrigir todos os erros, até mesmo os que ele pedia que outros alunos corrigissem. Álvaro afirma adotar uma estratégia quando esse tipo de situação acontecia e acontece: ele olha apenas para o aluno que deve corrigir o erro e tenta não olhar para a aluna que tende a corrigir ou fazer algum sinal com a mão para que ela não fale naquele momento. Além disso, o professor acredita que sua estratégia de pedir aos alunos para que identifiquem os próprios erros seja mais eficaz do que falar para um deles o que está incorreto em sua fala.

Ao analisarmos as modalizações nesse trecho, identificamos a presença de modalizações lógicas, pragmáticas e apreciativas. No turno 164, a modalização lógica é expressa em Francês pelo tempo verbal *conditionnel présent*, que indica, nesse caso, a possibilidade de uma ação (*ouais ici ce type de correction aussi :: je je demanderais au groupede corriger ouais ou sinon à la personne*). Observamos que esse comentário sobre o ato de pedir aos alunos que corrijam seus erros continua no turno 166. Aqui, as modalizações pragmáticas, lógicas e apreciativas revelam vários aspectos da atividade de Álvaro com relação à sua responsabilidade sobre a própria ação (*Non... ouais je pense que je veux voir /je veux qu'ils... je veux voir s'ils savent et je veux qu'ils :: a apprennent*) e sobre a incerteza e a avaliação se sua ação é realmente eficaz (*peut-être ouais je sais pas je pense que... si je dis « étudiant attention étudiant il y a é c'est il y a accent aigu » ...c'est moins efficace que si je dis... « ah attention ici qu'est-ce qu'il manque ? » ou « est-ce qu'on dit e ou é ? »*).

Consideramos que, nesse trecho, a ocorrência de modalizações lógicas, expressas por *peut-être* (talvez), *je sais pas* (eu não sei) e *je pense que* (eu acho que), revelando incerteza, parecem nos mostrar uma característica do trabalho do professor iniciante. Os professores iniciantes, diante do fato de não dominarem completamente o gênero da atividade, desenvolvem recursos intermediários para a realização de sua atividade sempre com o objetivo de constituir um quadro no qual seja possível desenvolver a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que eles aprendem a profissão (SAUJAT, 2004b).

No plano das vozes, baseando-nos em Maingueneau (2007/2013), identificamos uma restituição de falas citadas em discurso direto (*si je dis « étudiant attention étudiant*

il y a é c'est il y a accent aigu » ...c'est moins efficace que si je dis... « ah attention ici qu'est-ce qu'il manque? » ou « est-ce qu'on dit e ou é? ») que não foram pronunciadas efetivamente. Esse recurso de imaginar a própria fala procura criar uma autenticidade, mostrando que as palavras foram ditas, quando de fato não o foram. Levantamos a hipótese de que, ao imaginar falas que teria dito aos alunos, pensando na aprendizagem deles, o monitor-professor traz duas maneiras diferentes de realizar a correção, o que permite que, por meio dessa verbalização, ele aprenda uma ação que faz parte do trabalho do professor: como corrigir.

Álvaro configura seu agir por meio das figuras de ação ocorrência, no quadro abaixo. O vídeo foi o elemento disparador, o qual fez com que ele contextualizasse e trouxesse para o momento de sua fala, empregando o presente do indicativo (sublinhado no quadro abaixo), uma situação que acontece frequentemente em sua aula, situação que também o auxilia na configuração do seu agir. Essa representação do agir próxima da situação de enunciação permitiu a Álvaro configurar seu agir e expressar o que faria em circunstância semelhante, situando uma ação posterior pelo emprego do futuro do pretérito (em Francês, o conditionnel présent *je demanderais au groupe, ce serait une bonne opportunité*).

Quadro 64 – Excerto 2a em análise – figura de ação ocorrência

347A : ouais ici ce type de correction aussi :: je **je demanderais au groupe**de corriger ouais ou sinon à la personne... parfois dans ce groupe avec lequel je travaille maintenant il y a toujours une personne qui corrige...elle a déjà fait ce niveau elle fait le niveau à nouveau...et :: donc elle maîtrise un peu mieux les choses que les autres... donc parfois c'est elle qui corrige même pour les productions orales... c'est elle qui corrige... les choses que les autres doivent corriger par exemple... je parle à un étudiant ahn :: je lui demande de corriger une chose qu'il a :: qu'il a mal fait mais :: c'est elle qui corrige donc j'essaie de regarder l'étudiant et de ne pas la regarder /de faire comme ça ((faz gesto de « pare » com as mãos)) de comme ne parle pas maintenant//non ça ne me gêne pas ...parce que c'est une/non ça ne me gêne pas... même avec les autres je je directionne mon regard... et j'essaie de parler juste avec cette personne pour le tableau je pense que je je/ ça pour la production orale ...pour le tableau je pense que je **demanderais à l'étudiant** de regarder comme « regarde ici regarde la carte /est-ce que tu as oublié quelque chose » là **ce serait une bonne opportunité** aussi pour demander... « est-ce qu'on dit étudiant ou étudiant » parce qu'ils ont fait le même erreur/ la même erreur avant...ouais c'est ça de renvoyer toujours au groupe... ou à l'étudiant

Sem constranger os alunos

O excerto 2b teve sua origem na aloconfrontação com Flávio a partir do trecho 3 do vídeo 4 selecionado pela pesquisadora. Nesse trecho do vídeo, vemos a aula de uma

professora durante a qual os alunos leem um texto em voz alta após terem realizado uma primeira leitura individual e silenciosa. A professora no vídeo corrige a pronúncia dos alunos durante a leitura. Sobre esse trecho, vejamos o comentário feito por Flávio:

Quadro 65 – Excerto 2b – Aloconfrontação com Flávio

77	F	bon c'est ça... et et l'autre.. c'est c'est ça... la remarque du de de la correction orale je j'ai déjà donné... parce que/éh elle/la prof elle fait... oui mais il y a des autres mot qui ont passé je crois que accu/accueil...accueil ()... mais par exemple début elle a bien corrigé... c'est ça parfois on laisse... parce que aussi je:: je pense que si on arrête toujours ahn::les élèves au milieu du d'une production orale ça peut::...les:: ça peut les gêner... on peut être gêné aussi « bah non ils »::... ils commencent à être nerveux et::... anxieux ... mais:: bon c'est ça
78	P	d'accord... et normalement tu tu ne laisses pas passer?
79	F	je laisse passer la phrase et je relis la phrase et::après ()
80	P	[après tu reviens dans TOUS les erreurs
81	F	uhum... "attention... ta ta ((gesto de escrever na mesa))"... et c'est pour ça aussi que je fais juste après la phrase si non j'oublie ((risos)) j'oublie ahn:: les les fautes... des élèves mais j'essaie de de de faire de faire ça

Podemos perceber uma relação entre esse excerto da aloconfrontação com Flávio e o 1b da aloconfrontação com Álvaro, analisado anteriormente: ambos tratam da correção da leitura feita pelos alunos. No caso de Flávio, ele inicia seu comentário no turno 77 chamando a atenção para o fato da professora no vídeo corrigir algumas palavras, e outras não, durante a leitura dos alunos (*la remarque du de de la correction orale je j'ai déjà donné parce que/éh elle/la prof elle fait... oui mais il y a des autres mot qui ont passé*). Em seguida, ele acrescenta a informação sobre a forma como ele mesmo procede nesse tipo de situação, quando deixa o aluno terminar a frase para depois corrigir os erros cometidos.

Analisando os mecanismos de conexão empregados por Flávio em seu discurso, vemos que, ao utilizar o organizador *mas* (*mais*, em Francês), ele coloca em oposição as ações da professora no vídeo: ele destaca o fato de a professora fazer a correção oral, porém chama a atenção para algumas palavras que ela deixou de corrigir, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 66 – Excerto 2b – Mecanismos de conexão

77F. bon c'est ça... et et l'autre.. c'est c'est ça... la remarque du de dela correction orale je j'ai déjà donné... parce que/éh elle/la prof elle fait... oui mais il y a des autres mot qui ont passé je crois que accu/accueil...accueil ()... mais par exemple début elle a bien corrigé...
--

Consideramos que, ao opor essas duas ações, Flávio confere um valor de crítica à falta de correção da professora em vídeo. No entanto, ao analisarmos os mecanismos de coesão nominal, especificamente os dêiticos de pessoa, e as modalizações presentes no turno 77, identificamos uma mudança no posicionamento enunciativo do monitor-professor, como destacamos no quadro abaixo:

Quadro 67 – Excerto 2b – Mecanismos de coesão nominal e modalizações – Aloconfrontação com Flávio

77F. bon c'est ça... et et l'autre.. c'est c'est ça... la remarque du de dela correction orale je j'ai déjà donné... parce que/éh elle/la prof **elle** fait... oui mais il y a des autres mot qui ont passé je crois que accu/accueil...accueil ()... mais par exemple début **elle** a bien corrigé... c'est ça parfois on laisse... parce que aussi je:: je pense que si on arrête toujours ahn::les élèves au milieu du d'une production orale ça peut:...les:: ça peut les gêner... on peut être gêné aussi... « bah non ils:... » ils commencent à être nerveux et:... anxieux ... mais:: bon c'est ça

Identificamos no início que, ao empregar o pronome ela (*elle fait/elle a bien corrigé*), Flávio analisa somente a ação da professora em vídeo e confere, como mencionamos anteriormente, um valor de crítica à ação dela. No entanto, o que parecia uma crítica ao fato de a professora não corrigir todas as palavras pronunciadas incorretamente pelos alunos é amenizado por modalizações lógicas com sentido de possibilidade (*ça peut les gêner, on peut être gêné aussi*) e apreciativas (*ils commencent à être nerveux, anxieux*) presentes na continuação do turno 77.

No trecho sublinhado do Quadro 64, podemos ver que há uma mudança dos pronomes empregados por Flávio: ele passa do *elle*, ligado às ações específicas da professora no vídeo, para o *on*. Por sua grande plasticidade com relação ao seu referente (MAINGUENEAU, 2007/2013), esse dêitico pode trazer diferentes significados ao texto. Especificamente no turno 77, *on* refere-se aos professores de FLE em geral, inclusive Flávio e a professora do vídeo. Flávio inclui-se como enunciador e atribui, por meio da modalização lógica com valor de possibilidade, uma intenção ao fato de os professores, às vezes, deixarem passar algum erro ou outro dos alunos. Segundo Flávio, é comum que alguns erros não sejam corrigidos para que os alunos não sejam muito interrompidos nem se sintam constrangidos por serem corrigidos o tempo todo durante seus momentos de fala (*ça peut les gêner*).

Percebemos novamente aqui que Flávio evoca um aspecto típico da atividade de professores iniciantes: ao mesmo tempo em que ele ensina os alunos, pensa em sua própria atividade, ou seja, aprende a desenvolver seu *métier* (SAUJAT, 2002). O

professor iniciante vai percebendo que não é possível, nem saudável, corrigir os erros dos alunos o tempo todo e que o fato de alguns erros não serem corrigidos é aceitável diante do gênero profissional, uma vez que é um gesto que parece ser partilhado pelo conjunto de professores iniciantes.

No trecho acima, também podemos identificar que Flávio introduz em seu discurso que, até então, levava em consideração apenas o bem-estar dos alunos, o sentimento dos professores no momento da correção. Para o monitor-professor, a correção exaustiva de todos os erros pode ser uma situação constrangedora para o próprio professor (*on peut être gêné aussi*). Notamos aqui um dilema do trabalho do professor: ele sabe que deve corrigir os erros dos alunos, mas, ao mesmo tempo, essa tarefa exige muito dele e, talvez pelas possíveis consequências de sua realização para a aprendizagem dos alunos, para a relação aluno-professor e para o próprio professor, o impede de atingir um estado de bem-estar físico, mental e social (DEJOURS, 1995).

Percebemos, então, que a correção exaustiva é uma fonte de fadiga para o professor (AMIGUES, 2004). O ato de corrigir alguns erros, e outros não, seria uma resposta a esse dilema, um meio de priorizar sua saúde e uma forma de reencontrar o sentimento de responsabilidade no que acontece ao próprio professor (SAUJAT, 2005 apud LOUSADA, 2006).

No entanto, vemos que Flávio não desenvolve muito essa ideia e volta, logo em seguida, para o discurso dos alunos. Como mencionado, essa é uma ideia que circula da rede de discursos (nesse caso, prescritivos) sobre o trabalho do professor: ele deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos, e não consigo mesmo, com suas condições físicas e mentais para desenvolver seu trabalho.

Finalmente, nesse trecho, identificamos, a partir da presença de verbos no presente e do dêitico *on* com valor genérico, a figura de ação experiência.

O quadro abaixo apresenta, assim como o quadro 60, uma síntese do posicionamento dos voluntários Álvaro e Flávio diante das situações de sala de aula vistas durante as aloconfrontações relacionadas à maneira como os professores corrigem/devem corrigir.

Quadro 68 – Como corrigir? – Síntese dos resultadosquadro

		Como corrigir?	
Vídeo assistido		Vídeo 3 – aula do professor 2	Vídeo 4 – aula do professor 3 - trecho 3
Situação específica da sala de aula observada		Ajudando os alunos a se corrigirem	Sem constranger os alunos
Ação do professor observado		O professor corrige ele mesmo os erros	Não corrigir todos os erros
Voz do monitor-professor	Concorda		
	Discorda	X	X
	Outra forma de fazer	O professor perguntaria ao aluno/grupo qual o erro presente na frase.	Corrigir os erros sem interromper o aluno durante sua fala.

Podemos ver novamente que, para o primeiro questionamento, o monitor-professor elabora uma outra maneira de fazer, baseando-se em sua experiência em sala de aula, e, para o segundo questionamento, o professor em situação de aloconfrontação, está predominantemente de acordo com a ação de seu colega em vídeo.

Como nos sentimos quando corrigimos exercícios

Outro aspecto ligado à correção que foi trazido para o debate, durante a primeira reunião de discussão sobre o trabalho, foi o sentimento dos professores em relação à correção. No excerto abaixo, podemos ver como o professor voluntário Álvaro introduz esse conteúdo temático na discussão:

Quadro 69 – Excerto 3 – Reunião de discussão sobre o trabalho

46	Al	ahn :: j'allais dire la correction elle ne me gêne pas en fait... ça ne me pose pas
47	Pa3	secret [(donne-moi) ton
48	Profs	((rire))
49	Al	Je sais pas... je les laisse parler et :: je sais pas ((risos)) je corrige (quand je pense qu'il faut)... mais
50	Pa4	[et comment tu décides quand il faut ?
51	Al	ahn :: je pense que si/si ce sont des exercices.../s'ils lisent... si/si je leur demande de dire quelque chose...je corrige pas... j'écoute... ouais...
52	Pa4	[jamais ?
53	Al	et je fais comme ça ((balança a cabeça afirmativamente))

54	Profs	((rires))
55	Al	(même si des fois il y a une erreur) et :: je sais pas quand est-ce ... que je corrige exactement mais il faut que je pense... que je réfléchisse mais... ça ne me gêne pas...

No excerto 3, Álvaro introduz o conteúdo temático dizendo que a correção não o incomoda (*la correction ne me gêne pas*), o que causa uma certa surpresa em outra monitora-professora, a qual reage pedindo a ele que dê aos colegas e a ela o seu segredo para não se sentir incomodado ao corrigir. Álvaro, então, diz que corrige quando acha que é necessário: em exercícios ou durante uma leitura. Ele complementa dizendo que, quando pede aos alunos que digam alguma coisa de forma mais livre, ele não corrige, mesmo que haja um erro. Álvaro não tem certeza de quando corrige, mas termina sua fala reafirmando que a correção não causa nenhum incômodo a ele.

A questão do sentimento dos professores ao corrigir é retomada por outro participante, mais adiante, durante a reunião de discussão sobre o trabalho, após os professores terem mencionado a ficha de preparação de aula que eles normalmente fazem:

Quadro 70 – Excerto 3 – Reunião de discussão sobre o trabalho

69	Pa5	Ahn... je dirais ahn en profitant de ça je m'attache pas à la fiche de préparation mais par exemple si je vais faire la correction des exercices que j'ai demandés de faire à la maison... je fais moi-même les réponses et tout et j'ai le papier là et là je presque toujours avec le papier parce que j'ai peur de :: d'oublier de faire une erreur etc... et je regarde d'autres cours de mes collègues ici donc je regarde qu'ils font ils répondent et :: je dis mais comment ça ? ((risos)) tu vois elle par exemple je regarde des vidéos là de ma recherche donc elle n'avait rien toujours et donc se/seulement la fiche... donc ils proposaient/ils demandaient des choses et elle fait la phrase et je dis « je peux pas faire ça »
----	-----	---

O monitor-professor traz à tona o momento da correção de exercícios e diz que, quando ele precisa corrigir algum dever de casa, por exemplo, ele tem o hábito de fazer o exercício antes e ficar sempre com o papel com as respostas em mãos (*si je vais faire la correction des exercices que j'ai demandé de faire à la maison... je fais moi-même les réponses et tout et j'ai le papier là et là je presque toujours avec le papier*). Esse monitor-professor justifica sua ação dizendo que faz isso, pois tem medo de esquecer as respostas ou cometer algum erro durante a correção (*j'ai peur d'oublier de faire une erreur*). Ele complementa afirmando que sua insegurança vem, também, da comparação que ele faz entre suas aulas e as de colegas que ele já viu. Segundo o monitor-professor, os colegas têm sempre uma atitude muito confiante em relação à correção de exercícios, postura que

ele não consegue ter em sala de aula e que ele expressa por meio de uma modalização deôntica (*je peux pas faire ça*). A voz da fala interior reconstituída (LOUSADA; DANTAS-LONGHI, 2014) revela seu estranhamento diante da atitude dos colegas (*je dis mais comment ça?*) e ajuda-o a tomar consciência sobre sua maneira de fazer. Vemos, também, uma diferenciação entre maneiras de fazer o trabalho de ensino, assim como as formas intermediárias que o monitor-professor utiliza (ter sempre o papel com as respostas em mãos) para realizar seu trabalho, até poder dominar a ação e poder corrigir o exercício sem o usar.

Vemos, aqui, dois exemplos de sentimentos distintos dos monitores-professores com relação à correção oral e à de exercícios. Enquanto um declara não se incomodar com o ato de corrigir os alunos, outro se sente muito inseguro sobre os erros que pode cometer durante a correção.

Quando cometemos erros

O trecho que analisaremos a seguir pertence à aloconfrontação com Álvaro e teve sua origem a partir do vídeo 3, no qual uma professora faz uma sistematização do vocabulário utilizado em um jogo que tinha como tema as profissões. Álvaro tece seu comentário após ver que a professora havia corrigido um aluno sobre algo que estava correto:

Quadro 71 – Excerto em análise 3a – Aloconfrontação com Álvaro

96	A	alors là ahn :: ouais elle a essayé de corriger une chose qui était :: correcte correcte déjà... et :: ouais ça c'est/ mais je vois qu'elle a pas été gênée après... moi au contraire je serais extrêmement gêné
97	P1	de corriger quelque chose qui est correcte ?
98	A	ouais de :: de faire :: une erreur plutôt... par exemple là moi je ferais la même chose qu'elle a fait en fait... bon si j'avais pas lu les cartes je savais pas que guide était :: toujours :: masculin et ::heureusement les élèves n'ont pas :: fait des commentaires ou elle a/ je pense qu'elle a bien géré elle s'est souvenue :: rapidement

Álvaro percebe que a professora tentou corrigir algo que estava correto e destaca o fato de que no vídeo, aparentemente, ela não se mostrou constrangida por isso. Ele, então, diz que se sentiria constrangido nessa situação (*moi au contraire je serais extrêmement gêné*), mas que agiria da mesma forma como a professora agiu no vídeo.

Analisando as modalizações presentes nesse excerto, vemos que o monitor-profesor se serve de modalizações apreciativas para atribuir um valor positivo ao fato de

os alunos não terem feito nenhum comentário sobre o erro da professora (*heureusement les élèves n'ont pas :: fait des commentaires*), o que contribuiu de certa forma para que ela tenha conseguido gerenciar bem a situação (*je pense qu'elle a bien géré elle s'est souvenue rapidement*).

Ao empregarmos a categoria das figuras de ação, no trecho acima, percebemos que Álvaro configura um possível agir seu de forma contígua à situação de produção. Ele se baseia na situação vista em vídeo e a traz para o presente da enunciação por meio do tempo presente, que caracteriza a figura de ação ocorrência. Tal fato pode revelar que a maneira como ele pode se sentir em situações nas quais comete um erro de correção depende, provavelmente, apenas da situação vivida naquele momento, logo não é possível prever ou imaginar possíveis reações diante de tal circunstância.

De fato, a situação comentada no excerto acima (corrigir o que está correto) é algo para o qual o professor não se prepara e que, talvez, varie de um caso para outro, segundo o erro cometido ou o grupo de alunos, por exemplo. Além disso, o erro do professor nesse excerto colocaria em questão o saber dele sobre a língua que ensina, fato pelo qual ele provavelmente se sentiria incomodado.

Quando não nos lembramos da correção

O excerto que analisamos aqui também pertence à aloconfrontação com Álvaro e teve sua origem a partir da continuação do vídeo 3, que apresenta uma atividade de sistematização de vocabulário sobre as profissões. Nele, ao ser questionada por uma aluna sobre o motivo pelo qual ela corrigiu duas pronúncias diferentes que, para a aluna, eram a mesma, a professora se confunde quanto à correção que havia feito. Ela não se lembra da correção anterior e, por um momento, podemos ver que acontece uma confusão na sala de aula com todos os alunos com relação a esse episódio. Sobre esse segmento, Álvaro faz o seguinte comentário:

Quadro 72 – Excerto 3b – Aloconfrontação com Álvaro

160	A	je pense que peut-être elle elle fait un peu elle/il me semble que ça ne la dérange pas du tout...ahn :: mais elle ne se souvient non plus... de :: de l'autre correction... si c'était moi parfois quand je ne me souviens pas parce que /ouais c'est ça ma mem/ma mémoire mémoire elle n'est pas très bonne... donc parfois quand cela se passe je/ peut-être je per/perdrais un peu plus de temps... en demandant aux étudiants « qu'est-ce que s'est passé ? est-ce que vous » pour essayer d'arriver dans :: la résolution du problème ...parce que parfois je ne me souviens pas très bien non plus
-----	---	---

No excerto acima, vemos que Álvaro nota, mais uma vez, que a professora não se sente incomodada com a situação vista em vídeo, mesmo que ela seja confusa. O monitor-professor diz, então, que, se a mesma situação acontecesse em sua aula, ele perderia um pouco mais de tempo para tentar entender a confusão que estaria acontecendo, pois ele tem dificuldades de se lembrar de algumas situações com exatidão (*si c'était moi parfois quand je ne me souviens pas parce que /ouais c'est ça ma mémoire elle n'est pas très bonne... donc parfois quand cela se passe je/ peut-être je per/perdrerais (sic) un peu plus de temps*).

O uso de modalizações lógicas, introduzidas pelos verbos *penser* e *sembler* (*je pense que peut-être elle elle fait un peu elle/il me semble que ça ne la dérange pas du tout*) permite que Álvaro emita uma opinião sobre a ação da professora em vídeo. O monitor-professor prossegue utilizando modalizações práticas, marcadas pelo uso de *talvez* (*peut-être*) e pelo verbo no futuro do pretérito, e imagina como ele agiria, possivelmente, em uma situação semelhante (*je/ peut-être je per/perdrerais (sic) un peu plus de temps*). Em seguida, identificamos, na fala de Álvaro, a presença da voz da fala interior reconstituída (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014), que permite que o voluntário imagine como reagiria naquela situação (*en demandant aux étudiants « qu'est-ce que s'est passé? est-ce que vous »*). Consideramos que, nesse excerto, o uso de modalizações lógicas e da voz da fala interior reconstituída podem ajudar o monitor-professor a verbalizar sobre sua possível prática e, conseqüentemente, a desenvolver um pensamento prático sobre seu trabalho.

Percebemos nesse excerto, assim como no 3a, pelo forte grau de contextualização, de verbos no presente e dos verbos de pensamento (modalizações lógicas), a presença da figura de ação ocorrência, o que nos faz notar, mais uma vez, que o agir de Álvaro com relação a esse tipo de situação também é muito próximo da situação de produção. A recorrência da figura de ação ocorrência na fala dos monitores-professores desse contexto pode nos mostrar que o agir deles, em relação a como se sentem quando corrigem, é mais situacional, ligado diretamente ao momento específico da ação. Acreditamos que o fato de encontrarmos figuras de ação ocorrência, utilizadas para contextualizar e situar no presente na enunciação experiências passadas e possíveis experiências futuras, nas entrevistas de aloconfrontação com os professores iniciantes desse estudo, pode nos mostrar, como diz Saujat (2004b), um esforço da parte dos professores iniciantes em

desenvolver técnicas dedicadas a ter uma “classe que funcione” e que seja propícia à aprendizagem dos alunos e à sua própria aprendizagem do *métier*.

Sintetizando o que foi observado sobre o sentimento dos monitores-professores em relação à correção, vimos que Álvaro nos apresenta, em um primeiro momento, um posicionamento em concordância com a ação vista no vídeo, possivelmente agindo da mesma forma que a professora desse. No entanto, ele nos revela que a maneira como ele se sentiria é contrária àquela demonstrada pela professora em vídeo.

No segundo momento, uma vez que Álvaro diz que, em uma ocasião semelhante, ele agiria de outra forma, consideramos que ele discorda do posicionamento da professora. No entanto, essa discordância é atenuada pelo fato de o monitor-professor ver que a professora em vídeo não se sente tão incomodada nessa situação, que não a impede de continuar a aula normalmente.

Quadro 73 – Como nos sentimos durante a correção – Síntese dos resultados

		Como nos sentimos durante a correção	
Vídeo assistido		Vídeo 3 – aula do professor 2	Vídeo 3 – aula do professor 2
Situação específica da sala de aula observada		Quando cometemos erros	Quando não nos lembramos da correção
Ação do professor observado		Corrigir o próprio erro e dar outros exemplos	Continua a atividade normalmente
Voz do monitor-professor	Concorda	X	
	Discorda		X
	Outra forma de fazer		Perderia um pouco mais de tempo tentando se lembrar da correção

Concluindo as análises sobre esse primeiro questionamento dos monitores-professores de nosso estudo, julgamos importante trazer para a discussão aspectos evocados pelas outras duas monitoras-professoras em suas entrevistas, mesmo que esse conteúdo temático não tenha sido abordado tão profundamente por elas como foi feito por Álvaro e Flávio.

Na entrevista com Vilma, ela assistiu a um vídeo de uma professora que corrige avaliações escritas de seus alunos. Como poderíamos esperar, esse vídeo não suscitou a

discussão da correção oral em sala, mas sim o conteúdo temático visto no próprio vídeo, ou seja, a correção de avaliações, como podemos ver nesse excerto:

Quadro 74 – Conteúdo temático Correção – Aloconfrontação com Vilma

29	V.	je prend les évaluations... si je suis inspirée je commence par la composition écrite
30	P.	la compréhension ? ah d'accord
31	V.	si je suis pas inspirée je commence par la compréhension écrite ou alors pour le eh orale ou alors pour le point langue parce que ce sont des réponses sûres... c'est pas dix mille réponses possibles...
32	P.	ok... donc corriger des compositions pour toi il faut avoir de l'inspiration
33	V.	Oui... un peu de patience inspiration... et...par exemple si... j'ai un groupe trop grand une vingt vingtaine d'élèves je n'arrive pas à corriger les productions dans le même jour quoi c'est ::

Ainda que com esse excerto da entrevista com Vilma não seja possível fazer uma comparação com a correção em sala de aula, como aparece nos excertos de Flávio e Álvaro, podemos levantar a hipótese de que o tema geral da correção é um questionamento constante no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês justamente, talvez, por se tratar de um contexto composto em sua maioria por professores iniciantes. Além disso, como mencionado na metodologia deste estudo, os vídeos usados para motivar as discussões durante as entrevistas vêm sendo produzidos desde 2010 nesse mesmo contexto, o que nos mostra que já havia uma vontade dos monitores-professores de discutir sobre a correção de provas, nesse caso.

De certa forma, consideramos que esse interesse pela discussão da correção de avaliações venha de uma possível ausência desse tema nas formações de professores. O tema avaliação em si é mais abordado durante a formação de professores iniciantes, mas talvez as questões relacionadas às maneiras de corrigir não recebam uma atenção suficiente nesse processo, e, talvez, por isso ele suscite um questionamento e seja uma dificuldade para os professores.

Na entrevista com Alice, identificamos um curto excerto no qual ela aborda o conteúdo temático correção. No quadro abaixo, ela observa uma maneira de corrigir que chama sua atenção: ao fim de uma atividade, o professor, ao perceber o erro de um aluno, utiliza esse equívoco para fazer com que toda a classe repita:

Quadro 75 – Conteúdo temático correção – Aloconfrontação com Alice

73	P	alors tu as vu quelque chose dans dans la/l'extrait de la fin du jeu?
74	A	oui... ça c'est intéressant qu'il les fait après.../il il parlent toujours c'est une activité vraiment communicative... et quelque fois il arrête... il demande à tout le

	monde de répéter des choses de... ahn... un élève fait... une erreur... et avec cette erreur-là il demande à tous les élèves qu'ils répètent ça c'est intéressant...bon c'est juste ça que j'ai observé... et:: l'élève là il parle beaucoup en portugais... ça c'est une chose que... ()
--	--

Nesse excerto, Alice acha interessante o que o professor faz, o que nos leva a pensar que ela faz esse tipo de correção de uma maneira diferente. Pelo fato desse conteúdo temático ter aparecido apenas nesse pequeno excerto na aloconfrontação com Alice, acreditamos que, para ela, a correção não seja um questionamento tão grande como é para os outros professores. Ela não traz para sua entrevista elementos que são objeto de inquietação, mas sim reconhece e valida diferentes maneiras de fazer de seus pares.

3.2.3.2. Uso do Português

Iniciando a análise do uso da língua portuguesa em sala de aula, segundo conteúdo temático escolhido pelo grupo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês para ser tratado na intervenção, vemos que ele apareceu uma única vez ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho. A sequência que trata do uso do Português em sala de aula é composta de 37 turnos de fala nos quais sete dos dez professores presentes nesta ocasião estão engajados.

Para a apresentação desse conteúdo temático, procederemos de forma similar à utilizada para apresentar o conteúdo temático correção. Segmentamos a sequência da reunião de discussão sobre o trabalho segundo o conteúdo temático relacionado ao uso do Português que foi discutido pelos professores e obtivemos três excertos que nomeamos (4) Por que utilizamos o Português em sala de aula?; (5) Podemos evitar o uso do Português em sala de aula?; e (6) O problema de usar a língua portuguesa. Em seguida, procuramos identificar, nas aloconfrontações individuais, excertos que abordavam os mesmos conteúdos temáticos debatidos pelos professores durante a discussão sobre o trabalho. Os resultados obtidos com essa seleção podem ser visualizados no quadro abaixo.

Quadro 76 – Conteúdos temáticos relacionados ao uso do Português – Excertos em análise

Conteúdo temático	Excerto	Origem	Identificação dos turnos
Por que utilizamos o Português em sala de aula?	4	Reunião de discussão sobre o trabalho	143 a 157
	4a	Aloconfrontação com Flávio	265 a 283
Podemos evitar o uso do Português	5	Reunião de discussão sobre o trabalho	158 a 171
	5a	Aloconfrontação com Flávio	95 a 99
O problema de usar a língua portuguesa	6	Reunião de discussão sobre o trabalho	172 a 177

Por que utilizamos o Português em sala de aula?

Iniciando a análise do primeiro aspecto relacionado ao uso do Português em sala de aula, vejamos como ele é introduzido e tratado pelos monitores-professores:

Quadro 77 – Excerto 4 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho

143	Pa1	eh:: une chose qui me pose beaucoup beaucoup de problème c'est l'alternance entre:: français et le portugais... le portugais ne doit pas exister... de la part du professeur mais quand je parle en français dans la salle j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire... que:: quelques fois je dis une petite phrase en portugais... ils me demandent un vocabulaire en français... et:: j'explique en français... je fais un dessin... et après j'ai envie pour qu'ils/pour me certifier qu'ils ont compris... parce que comment je vais savoir que tout le monde a compris? alors je me suis déjà demandé "alors pourquoi je parle tellement portugais...? je parle plus que je devrais en fait..." et alors peut-être pour... être sûr qu'on me comprenne... mais je sais pas comment me débarrasser de ça... comment je peux certifier qu'ils comprennent d'une autre manière?
1144	Pa7	demander qu'ils fassent une phrase... avec
145	Pa1	oui
146	F	() pour le niveau portugais... j'ai été déjà critiqué disons pour des élèves... surtout au niveau trois... parce qu'au niveau trois... c'est pas que je parle plus de portugais qu'aux autres... normalement j/j'ai ce/ce...à priori j'utilise pas le portugais en salle mais au niveau il y a beaucoup beaucoup de pronoms
147	Pa1	[d'aliments... beaucoup d'aliments... eh:: abobrinha
148	Profs	((risos))

149	Pa1	Le poireaux... alho poró ()
150	Profs	((risos))
151	F	() par exemple eh::: là je l'aide beaucoup eh? ça "eu gosto..." tu vois? on n'utilise pas le pronom
152	Pa1	oui
153	F	et/et/et j'essaie de/de/de/de/de faire/de demander même en portugais... ou () on a ce pronom... on n'utilise pas... mais c'est plus pour inviter à une réflexion... pour... eh::: me certifier qu'ils ont compris... c'est juste pour ... à ce point là... je ne trouve pas que le portugais en salle soit... mauvais... c'est un mauvais choix je sais pas
154	pa4	donc c'est plus lié à de choses
155	F	à faire une petite réflexion... et en portugais comment ça marche?
156	V	un parallèle...
157	F	le COD COL...

O uso do Português é introduzido pelo participante 1, que logo apresenta alguns questionamentos pessoais quanto a esse conteúdo temático no turno 143. Ele constata que tem muitos problemas em relação ao papel da língua portuguesa na aula de FLE e julga, por meio de uma modalização deôntica, que ela não deve existir em sala de aula da parte do professor (*le portugais ne doit pas exister de la part du professeur*). A modalização deôntica parece indicar uma prescrição que circula na rede de discursos sobre o ensino do Francês como língua estrangeira, mas a qual ele não segue totalmente, já que, em seguida, justifica seu uso da língua portuguesa durante a aula relacionando-o ao seu medo de que os alunos não entendam o que ele diz e à necessidade de verificação da compreensão dos alunos (*j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire e pour me certifier qu'ils ont compris*). Esse monitor-professor concluiu sua fala com o diagnóstico de que ele fala Português em sala de aula mais do que deveria (*je parle plus que je devrais en fait*) e expressa suas dúvidas em relação ao uso da língua materna e à maneira de se desvencilhar disso (*peut-être pour être sûr qu'on me comprenne mais je sais pas comment me débarrasser de ça*).

A discussão sobre esse conteúdo temático tem continuidade na fala de Flávio. Ele inicia dizendo que já recebeu crítica dos alunos quanto ao uso do Português em sala de aula principalmente no nível três (equivalente ao nível A2), pois utiliza a língua materna

quando são estudados os pronomes (*à priori j'utilise pas le portugais en salle mais au niveau il y a beaucoup beaucoup de pronoms*). O participante 1 completa a fala de Flávio dizendo que, também nesse nível, existe uma grande quantidade de vocabulário ligado à alimentação, que é difícil de explicar e verificar a compreensão dos alunos.

Flávio retoma a palavra e conclui esse conteúdo justificando que seu uso da língua portuguesa em sala de aula é associado a uma reflexão (*c'est plus pour inviter à une réflexion*) e dizendo que acredita que, nesse aspecto, o uso do Português não seja tão ruim (*à ce point là je ne trouve pas que le portugais en salle soit mauvais... c'est un mauvais choix je sais pas*).

Ao analisarmos os mecanismos enunciativos empregados pelos monitores-professores para introduzir esse conteúdo temático durante a reunião de discussão sobre o trabalho, identificamos, principalmente, modalizações deônticas, lógicas e apreciativas. Os resultados da observação das modalizações foram compilados no quadro seguinte:

Quadro 78 – Excerto 4 em análise – Modalizações

<div>Participante</div> <div>Modalização</div>	Participante 1	Flávio
Deônticas	<ul style="list-style-type: none"> - Le portugais ne doit pas exister de la part du professeur <p>O Português não deve existir da parte do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je parle plus (portugais) que je devrais <p>Falo mais Português do que eu deveria</p>	
Lógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Peut-être pour être sûr qu'on me comprenne <p>Talvez para ter certeza que eles me entendem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - À priori j'utilise pas le portugais en salle <p>À priori, eu não utilizo o Português em sala</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ce point -là je ne trouve pas que le portugais en salle soit mauvais, c'est un mauvais choix, je sais pas <p>Nesse ponto, eu não acho que o Português em sala seja (algo) ruim, uma má escolha, não sei</p>
Apreciativas	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire <p>Eu tenho muito medo de que eles não entendam o que eu digo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ce point -là je ne trouve pas que le portugais en salle soit mauvais, c'est un mauvais choix, je sais pas <p>Nesse ponto, eu não acho que o Português em sala seja (algo) ruim, uma má escolha, não sei</p>

Analisando as modalizações empregadas pelo participante 1, podemos ver, pelas modalizações deônticas, que, para ele, o uso do Português é uma questão sempre presente em sua prática. O monitor-professor vê o uso do Português como algo proibido e considera que ele usa a língua materna muito mais do que deveria utilizar. Identificamos, no discurso do participante 1, a presença de alguma prescrição que pode ser tanto da coordenação dos Cursos Extracurriculares quanto da didática das línguas, dos próprios colegas ou dos alunos, que possivelmente preconizam que o uso da língua materna deve ser evitado na sala de aula de língua estrangeira.

As modalizações lógicas empregadas tanto pelo participante 1 quanto por Flávio revelam-nos alguns valores que esses monitores-professores conferem ao uso da língua materna em sala de aula. Flávio constata, em um primeiro momento, que ele não usa o Português em sala de aula. Tal afirmação tem na sequência um valor de verdade (*à priori j'utilise pas le portugais en salle*). Contudo, ao expressar-se sobre o uso que faz da língua materna, especificamente para o nível 3, Flávio confere uma apreciação com valor de dúvida (*je ne trouve pas que le portugais en salle soit... mauvais... c'est un mauvais choix je sais pas*) sobre seu agir: ele não considera que usar o Português em sala seja ruim, mas também não sabe dizer se o uso da língua materna é ou não uma escolha ruim. O participante 1 também confere um valor de dúvida ao uso que faz do Português quando afirma não ter certeza da razão pela qual o emprega em sala de aula, mas acha que talvez seja para ter certeza de que os alunos o compreendem (*"alors pourquoi je parle tellement portugais...? je parle plus que je devrais en fait..." et alors peut-être pour... être sûr qu'on me comprenne...*).

Terminando nossa análise dos julgamentos sobre o agir nesse primeiro excerto, podemos ver, pelas modalizações apreciativas, os valores positivos ou negativos atribuídos pelos monitores-professores ao uso da língua materna em sala de aula. O participante 1, ao dizer que tem medo de que os alunos não o entendam quando ele fala só em Francês (*j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire*), atribui, de forma atenuada, um julgamento parcialmente negativo ao uso exclusivo da língua francesa em sala de aula, declarando que ele traz a língua materna para suas aulas para se certificar de que os alunos entenderam sua explicação.

Por fim, podemos observar, entre Flávio e o participante 1, uma semelhança quanto ao uso que eles fazem da língua portuguesa durante as aulas de FLE: ambos declaram utilizar a língua materna com o mesmo objetivo, certificar-se de que os alunos entenderam a explicação. O participante 1 complementa sua reflexão, por meio de uma modalização apreciativa, revelando um fator pessoal que o leva a falar Português durante suas aulas: o medo de que os alunos não entendam o que ele diz (*j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire*). Aqui, o participante 1 atribui, de forma atenuada, um julgamento parcialmente negativo ao uso exclusivo da língua francesa, declarando que ele traz a língua materna para suas aulas para se certificar de que os alunos entenderam sua explicação. Já Flávio declara não acreditar que o uso da língua materna em sala de aula seja má escolha (*je ne trouve pas que le portugais en salle*

soit... mauvais...), uma vez que ele a utiliza para ter certeza de que os alunos entenderão sua explicação.

Vejamos, a seguir, como esse conteúdo temático é desenvolvido, em geral, pelo professor-monitor Flávio em sua aloconfrontação individual.

Lembramos que Flávio já havia manifestado uma preferência por discutir mais a fundo sobre o uso do Português em sala de aula. Durante sua entrevista, monitor-professor e pesquisadora discutiram, principalmente, sobre o uso da língua materna para a explicação de vocabulário, aspecto mais presente nos vídeos selecionados pela pesquisadora. Ao fim da aloconfrontação, Flávio aprofunda-se na discussão e tece um longo comentário sobre a utilização que faz do Português em sala de aula, confirmando alguns aspectos que haviam sido evocados por ele na reunião de discussão sobre o trabalho.

Quadro 79 – Excerto 4a em análise – Aloconfrontação individual com Flávio

265	F	huum:: hum::... c'est:: intéressant de de... d'être de ce - depuis toujours je suis ahn dans l'autre position...d'être observé et être critiqué disons c'est intéressant de de se mettre comme évaluateur ÉVALUATEUR c'est ça... et sur l'usage du portugais ahn::ça me fait penser ah à la première fois que j'ai fait le cours du niveau trois...j'ai:: j'ai eu des des des j'ai vraiment des critiques des élèves pour part des élèves qui (incompréhensible) ils ont posé des critiques... même à la coordinatrice la coordinatrice est est elle est venue parler à moi...pour mon usage du portugais en salle ((risos))
266	P	parce que tu utilisais trop c'est ça?
267	F	e/e/elle a /je/je me suis posé la question après je:: j'ai commenté j'ai fait ... j'ai parlé à la coordinatrice ... j'ai j'ai j'ai dit à la coordinatrice "bon je je je sais je vais vraiment me me ... me surveiller" mais je ne trouve pas je donne pas un cours bilingue j'essaie de parler portugais le plus que je peux... et puis ahn:: là j'ai commencé à réfléchir au semestre dernier que j'ai donné le niveau trois aussi et ce cours-là... que je donne au au au deuxième semestre...ahn::oui en fait c'est un cours qui a énormément de de de des pronoms... et des structures qui commencent à être un peu difficiles à mon avis mais... et c'est toujours à eux ahn... les élèves je dis...de venir avec le portugais une comparaison pas pas pour expliquer un mot ... ce ce sont des exemples différents qu'on a vus ahn ici... c'est pas exactement pour pour pour...pour expliquer un mot ou pour donner un vocabulaire c'est quelque chose de plus ahn... c'est quelque chose de plus complexe je crois... c'est vraiment de trouver:: des::... des équivalents... en:: en portugais de français... par exemple le... le la... ahn je vais le faire je vais la faire... quelque chose comme ça ce sont des choses qu'on n'utilise pas les pronoms.. vou fazê-la vou... ils essaient toujours de trouver des exemples par exemple je... je vais lui offrir hein... je le/ c'est quelque chose que j'essaie de de de de leur montrer je dis "bon ah... les amis ça c'est la structure" et parfois ils pensent... ils pensent qu'on a le cod le coi et puis le en... et puis le:: le:: le qui que c'est pas exactement comme ça mais ils viennent

		d'apprendre le y... donc on a déjà beaucoup beaucoup de choses qui on donne ahn ahn::... on donne::presque ensemble... et:: j'ai l'impression que les élèves ils ils sentent beaucoup qui ils ils sentent beaucoup qui:: ça devient difficile parce que c'est énormément de choses...et je dis "bon c'est... tous plus ou moins la même chose mais": ahn:: ils trouvent vraiment difficile parce que... ils vraiment ils commencent à à avoir des problèmes d'identifier ça... de faire un référence...dans leur langue maternelle soit le portugais et on n'a pas... on n'a pas... on n'utilise pas les pronoms on:: peut-être on a les:: les pronoms dans une langage super... soutenu en portugais... soutenu en portugais formel...mais non pe pe personne ne parle pas..comme ça... et dans ces cas j'essaie de /je rigole beaucoup avec des structures en en français et des structures en portugais... je mets toujours en comparaison... cest c'est spéc/spécifiquement... cette pa/cette partie... c'est la leçon:: sept je crois...sept huit où on a beaucoup de::de pronoms...jessaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance...ahn:: pour... juste pour pour renforcer l'idée que... "en français... ça ce n'est pas ahn raffiné...ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas ... ça c'est pas un... un::... du langage formel non tout le monde utilise... don je sais pas comment vous allez faire... mais... ça doit être naturel... c'est pas comme les nombres qui c'est ... c'est un peu différent mais quand même on utilise n'importe n'importe où avec n'importe qui... ahn:: y a pas/parfois y a pas de correspondances en portugais... donc...() le français donc...c'est il... il faut il faut il faut naturaliser disons les structures du français... et:::il mont/le portugais vient là juste pour ... une activité de comparaison... parce que c'est rien que je passe au tableau je passe aux activités... je fais des commentaires quand on voit la systématisation du point langue la systématisation grammaticale... je je mets j'essaie de (faire ça)... "bon... a c'est peut-être étrange bizarre pourquoi? parce qu'en portugais on n'a pas... on n'a pas ça"
268	P	et c'est toi qui apporte toujours les correspondances en portugais?
269	F	[non parfois c'est... ça vient de de des élèves ça vient d'eux
270	P	tu attends plutôt ou tu... tu montres déjà?
271	F	hum:::..... si ça vient pas je je montre ((risos))... mais parfois ça ça vient surtout quand on commence avec le cod hein..."ha je vais le chercher... je vais le chercher sur internet"... ça
272	P	et tu as dit que la première fois que tu as donné le cours les étudiants ils ont fait des critiques directement à toi?
273	F	non...
274	P	donc::...dans une évaluation
275	F	oui ahn:::... on avait au cursos extras l'avaliation/on a français partout aussi une petite évaluation de...une petite évaluation du travail du prof... à la fin du semestre
276	P	[donc c'est ça... ce sont des commentaires des des étudiants qui t'ont fait faire plus attention à ça?
277	F	non:: je sais pas c'est... eh:::... c'est la coordinatrice qui m'a...oui... elle m'a dit
278	P	[elle t'a dit
279	F	peut-être ah ah:: pour une critique d'une élève spécifiquement ... je sais qui ...je sais qui c'est mais bon ... je crois que c'est c'est c'est ça....

280	P	d'accord
281	f	ouais... oui je crois que c'est ça...c'est mon mon usage du portugais en salle... c'est pas exactement pour donner des mots...c'est juste pour faire réfléchir faire réfléchir... à la fin ils réfléchissent à à leur propre langue je crois () mais c'est ça... c'est qui ils ils parfois ils commencent à ... à dire "mais non français c'est c'est c'est trop difficile"... "mais on a tout ça en portugais aussi hein pourquoi qui pourquoi tu" "()" pourquoi on change ça en français? ça fait pas de sens" "mais... arrête tu t'as...t'as déjà...est-ce que tu t'es arrêté déjà une minute pour penser comment... notre langue marche? comment elle fonctionne? c'est énormément bizarre c'est pire que le français" ((risos))
282	P	et ces correspondances que tu fais ça les aide à comprendre?
283	F	je:: espère que oui hein?... au moins:: de dismistifier un peu le français ...le de::de:: faire voir le français pas comme un truc aaaahh::: non non c'est une langue comme comme/on fait ça tout le temps en portugais on ()... c'était un exemple là je suis... y a y avait une activité qui les gens disaient j'suis là à Bruxelles... j'suis ahn:: à la place centrale... ils ne comprenaient pas... et je j'ai j'ai écrit sur le tableau... j'suis là je déguste une bière ... ils disent "ah:: mais c'est bizarre professeur" et là j'ai mis au tableau même "comment vous disez? vous disez eu estou com fome?... ah mais vous prononcez ça vraiment quand vous parlez en portugais?... pa pa... tô com fome"... "ah bon"... et là ça... je j'espère qu'ils... je sais pas s'ils ont compris... mais je crois que oui,.. juste pour... pour... parfois ils critiquent beaucoup... ahn:: le français qui ça fait pas du sens y a beaucoup de réductions je parle "mais... mais on fait ça aussi... alors... ça c'est pas impossible les amis...ne soyez pas... ahn... n'ayez pas peur d'un d'un truc que vous écoutez parce que à la fin on fait la même chose"... à ce niveau-là c'est mon usage du portugais en salle

O excerto 4a inicia-se com Flávio fazendo uma avaliação geral da experiência de ter participado da aloconfrontação e, em seguida, introduzindo a questão das críticas que ele já recebeu por, às vezes, utilizar a língua portuguesa em sala de aula. Ao ser questionado pela pesquisadora se ele usava muito a língua materna, ele começa a explicar quais objetivos ele visa ao falar Português em sala de aula.

Esse excerto é composto por 19 turnos de fala e, por tratar-se de uma sequência com apenas dois participantes, há um equilíbrio na distribuição dos turnos entre Flávio (10 turnos) e a pesquisadora (9 turnos). Apesar disso, é visível que os turnos de fala de Flávio são bem mais longos que os da pesquisadora.

Passando para a análise dos mecanismos de textualização, identificamos que os dêiticos de pessoa revelam quem são os protagonistas das ações com relação ao uso do Português em sala de aula. Flávio utiliza, em grande parte do seu discurso, o *je* para falar de ações que ele mesmo desempenha. Além disso, emprega os pronomes *ils* e *vous* para fazer referência às ações dos alunos no plano da interação em curso e no plano da reconstituição da aula, respectivamente. Ainda nesse excerto, identificamos a presença

do pronome que se refere à coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês (*la coordinatrice*), retomado em outros momentos com o pronome ela (*elle*) com valor anafórico.

Além desses pronomes com valores dêíticos e anafóricos, identificamos, nesse excerto, a ocorrência do pronome *on*, que, por sua plasticidade (MAINGUENEAU, 2007/2013), assume três valores diferentes. Ora esse pronome apresenta um valor de generalização, referindo-se às pessoas em geral (*ils pensent qu'on a le cod*), ora ele se refere ao professor e aos alunos no momento da aula (*quand on voit la systématisation du point langue*), ora ele é utilizado para introduzir os professores de Francês em geral como protagonistas da ação (*on a déjà beaucoup de choses qu'on donne presque ensemble*).

A fim de analisar qual o papel desses protagonistas com relação ao uso da língua portuguesa, identificamos as ações no discurso do monitor-professor que estão diretamente relacionadas a esse conteúdo temático. Em seguida, associamos essas ações aos protagonistas delas: o próprio monitor-professor, os alunos e a coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês. Os resultados dessa análise podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 80 – Excerto 4a - Uso do Português – protagonistas das ações

Ações em relação ao uso do Português	
O professor	<ul style="list-style-type: none"> - vigiar o uso do Português (<i>je vais vraiment me surveiller</i>) - não dar uma aula bilíngue (<i>je donne pas un cours bilingue</i>) - falar Português o máximo que puder ⁴⁹ (<i>je parle portugais le plus que je peux</i>) - tenta mostrar exemplos (<i>j'essaie toujours de leur montrer</i>) - dar risadas com as estruturas em Francês e em Português (<i>je rigole beaucoup avec des structures en français et en portugais</i>) - sempre fazer comparações (<i>je mets toujours en comparaison</i>) - brincar com a correspondência entre as línguas (<i>j'essaie toujours de jouer un peu avec la correspondance</i>) - fazer comentários durante o estudo da gramática (<i>je fais des commentaires quand on voit la systématisation grammaticale</i>) - fazer refletir (<i>faire réfléchir</i>) - desmistificar o Francês (<i>dismistifier un peu le français</i>)
Os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - fazer críticas para a coordenadora (<i>ils ont posé des critiques</i>) - fazer as comparações em Português (<i>c'est toujours à eux de venir avec le portugais</i>) - encontrar equivalências (<i>trouver des équivalents en portugais de français</i>)

⁴⁹ Consideramos que houve um ato falho da parte do de Flávio ao proferir essa frase e que ele gostaria de ter dito que fala *français* o máximo que pode.

A coordenadora	- falar com o professor (elle est venue parler à moi pour mon usage du portugais en salle)
----------------	--

Podemos perceber, pela análise dos lexemas verbais atribuídos a cada um dos três agentes no quadro acima, que o monitor-professor é o principal responsável diante de uso da língua portuguesa, mas que ele também espera que os alunos sejam capazes de encontrar as equivalências e fazer comparações entre as línguas materna e estrangeira. Percebemos, também, que, para o Flávio, o fato de usar o Português em sala de aula não é associado a algo ruim. Pelo contrário, ele associa o emprego da língua portuguesa em sala de aula a ações divertidas como rir e brincar (*rigoler* e *jouer*). Além disso, vemos que o papel do monitor-professor está associado à reflexão sobre a língua (*faire réfléchir*) e à desconstrução do mito de que a língua francesa é difícil (*dismistifier un peu le français*).

Quanto ao papel da coordenadora dos cursos, ele fica restrito à transmissão das críticas que os alunos fazem ao monitor-professor. Se considerarmos a posição hierárquica ocupada por ela, podemos concluir que, ao dizer à coordenadora que vai prestar mais atenção no uso que faz do Português (*je vais me surveiller*), Flávio configura seu agir de acordo com uma prescrição explícita vinda da coordenação dos Cursos Extracurriculares, já que, como visto nos excertos 4 e 4a, ele não considera que usar o Português no nível que ensina seja ruim.

Passando para a análise das modalizações, identificamos, nesse excerto, a presença predominante de modalizações pragmáticas, que são usadas por Flávio para explicitar as razões e as intenções pelas quais ele ou os alunos utilizam o Português em sala de aula. Flávio atribui aos alunos a responsabilidade de introduzir o Português durante a aula para fazer comparações, e não para explicar palavras ou dar vocabulários (*c'est toujours à eux de venir avec le portugais une comparaison pas pour expliquer un mot*), encontrar equivalências (*trouver des équivalents*) e tentar encontrar exemplos do uso dos pronomes (*ils essaient toujours de trouver des exemples*).

No entanto, Flávio também compartilha essa responsabilidade com os alunos, pois é ele quem os guia para encontrar as correspondências (*c'est quelque chose que j'essaie de leur montrer*). Além disso, o monitor-professor brinca com as estruturas para, de certa forma, facilitar um pouco o aprendizado dos conteúdos e mostrar que alguns deles, por mais que pareçam difíceis, que os alunos jamais utilizarão, são estruturas comuns da língua (*dans ces cas j'essaie de/je rigole beaucoup avec des structures en français et en*

portugais et j'essaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance juste pour renforcer l'idée qu'en français ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas). Ao fim, Flávio conclui que, ao fazer comparações entre as línguas em sala de aula, ele tem o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a língua e de desmistificar o estereótipo do Francês como uma língua difícil (*c'est juste pour faire réfléchir, desmistifier un peu le français*).

Durante toda sua entrevista, Flávio preocupou-se em dar muitos exemplos de situações vividas em sala de aula que o ajudaram a refletir sobre seu uso do Português durante as aulas. Por isso, ao voltarmos nossa atenção para a análise das figuras de ação, identificamos, no excerto em análise, uma grande presença de figuras de ação ocorrência e acontecimento passado, além da presença de figuras de ação experiência e definição. No quadro abaixo, compilamos os turnos de fala de Flávio e destacamos, **em azul**, as figuras de ação definição; **em roxo**, as figuras de ação experiência; **em verde**, as figuras de ação ocorrência; **e, em vermelho**, as figuras de ação acontecimento passado.

Quadro 81 - Excerto 4 a em análise – Figuras de ação

267F. **e/e/elle a /je/je me suis posé la question après je:: j'ai commenté j'ai fait ... j'ai parlé à la coordinatrice ... j'ai j'ai j'ai dit à la coordinatrice "bon je je je sais je vais vraiment me me ... me surveiller" mais je ne trouve pas je donne pas un cours bilingue j'essaie de parler portugais le plus que je peux... et puis ahn:: là j'ai commencé à réfléchir au semestre dernier que j'ai donné le niveau trois aussi et ce cours-là... que je donne au au au deuxième semestre...ahn::oui en fait c'est un cours qui a énormément de de de des pronoms... et des structures qui commencent à être un peu difficiles à mon avis mais... et c'est toujours à eux ahn... les élèves je dis...de venir avec le portugais une comparaison pas pas pour expliquer un mot ... ce ce sont des exemples différents qu'on a vus ahn ici... c'est pas exactement pour pour pour...pour expliquer un mot ou pour donner un vocabulaire c'est quelque chose de plus ahn... c'est quelque chose de plus complexe je crois... c'est vraiment de trouver:: des::... des équivalents... en:: en portugais de français... par exemple le... le la... ahn je vais le faire je vais la faire... quelque chose comme ça ce sont des choses qu'on n'utilise pas les pronoms.. vou fazê-la vou... ils essaient toujours de trouver des exemples par exemple je... je vais lui offrir hein... je le/ c'est quelque chose que j'essaie de de de de leur montrer je dis "bon ah... les amis ça c'est la structure" et parfois ils pensent... ils pensent qu'on a le cod le coi et puis le en... et puis le:: le:: le qui que c'est pas exactement comme ça mais ils viennent d'apprendre le y... donc on a déjà beaucoup beaucoup de choses qui on donne ahn ahn::... on donne::presque ensemble... et:: j'ai l'impression que les élèves ils ils sentent beaucoup qui ils ils sentent beaucoup qui:: ça devient difficile parce que c'est énormément de choses...et je dis "bon c'est... tous plus ou moins la même chose mais": ahn:: ils trouvent vraiment difficile parce que... ils vraiment ils commencent à à avoir des problèmes d'identifier ça... de faire un référence...dans leur langue maternelle soit le portugais et on n'a pas... on n'a pas... on n'utilise pas les pronoms on:: peut -être on a les:: les pronoms dans une langage super... soutenu en portugais... soutenu en portugais formel...mais non pe pe personne ne parle pas..comme ça... et dans ces cas j'essaie de /je rigole beaucoup**

avec des structures en français et des structures en portugais... je mets toujours en comparaison... c'est c'est spéc/spécifiquement... cette pa/cette partie... c'est la leçon:: sept je crois...sept huit où on a beaucoup de::de pronoms...jessaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance...ahn:: pour... juste pour pour renforcer l'idée que... "en français... ça ce n'est pas ahn raffiné...ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas ... ça c'est pas un... un::... du langage formel non tout le monde utilise... don je sais pas comment vous allez faire... mais... ça doit être naturel... c'est pas comme les nombres qui c'est ... c'est un peu différent mais quand même on utilise n'importe n'importe où avec n'importe qui... ahn:: y a pas/parfois y a pas de correspondances en portugais... donc...() le français donc...c'est il... il faut il faut il faut naturaliser disons les structures du français... et:::il mont/le portugais vient là juste pour ... une activité de comparaison... parce que c'est rien que je passe au tableau je passe aux activités... je fais des commentaires quand on voit la systématisation du point langue la systématisation grammaticale... je je mets j'essaie de (faire ça)..."bon... a c'est peut-être étrange bizarre pourquoi? parce qu'en portugais on n'a pas... on n'a pas ça" / [non parfois c'est... ça vient de de des élèves ça vient d'eux hum:::..... si ça vient pas je je montre ((risos))... mais parfois ça ça vient surtout quand on commence avec le cod hein..."ha je vais le chercher... je vais le chercher sur internet"... ça/ oui ahn:::... on avait au cursos extras l'avaliation/on a français partout aussi une petite évaluation de...une petite évaluation du travail du prof... à la fin du semestre/ non:: je sais pas c'est... eh:::... c'est la coordinatrice qui m'a...oui... elle m'a dit / peut-être ah ah:: pour une critique d'une élève spécifiquement ... je sais qui ...je sais qui c'est mais bon ... je crois que c'est c'est c'est ça..../ ouais... oui je crois que c'est ça...c'est mon mon usage du portugais en salle... c'est pas exactement pour donner des mots...c'est juste pour faire réfléchir faire réfléchir... à la fin ils réfléchissent à à leur propre langue je crois () mais c'est ça... c'est qui ils ils parfois ils commencent à ... à dire "mais non français c'est c'est c'est trop difficile"... "mais on a tout ça en portugais aussi hein pourquoi qui pourquoi tu " () pourquoi on change ça en français? ça fait pas de sens" "mais... arrête tu t'as....t'as déjà...est-ce que tu t'es arrêté déjà une minute pour penser comment... notre langue marche? comment elle fonctionne? c'est énormément bizarre c'est pire que le français" ((risos)) / je:: espère que oui hein?... au moins:: de dismistifier un peu le français ...le de::de:: faire voir le français pas comme un truc aaaahh:: non non c'est une langue comme comme/on fait ça tout le temps en portugais on ()... c'était un exemple là je suis... y a y avait une activité qui les gens disaient j'suis là à Bruxelles... j'suis ahn:: à la place centrale... ils ne comprenaient pas... et je j'ai j'ai écrit sur le tableau... j'suis là je déguste une bière ... ils disent "ah:: mais c'est bizarre professeur" et là j'ai mis au tableau même "comment vous disez? vous disez eu estou com fome?... ah mais vous prononcez ça vraiment quand vous parlez en portugais?... pa pa... tô com fome"... "ah bon"... et là ça... je j'espère qu'ils... je sais pas s'ils ont compris... mais je crois que oui,.. juste pour... pour... parfois ils critiquent beaucoup... ahn:: le français qui ça fait pas du sens y a beaucoup de réductions je parle "mais... mais on fait ça aussi... alors... ça c'est pas impossible les amis...ne soyez pas... ahn... n'ayez pas peur d'un d'un truc que vous écoutez parce que à la fin on fait la même chose"... à ce niveau-là c'est mon usage du portugais en salle

No início da fala de Flávio, identificamos a presença da figura de ação acontecimento passado, que aparece mais duas vezes ao longo do excerto. Ao utilizar essa figura de ação, podemos perceber que ele traz a experiência vivida para o momento presente. Em seguida, identificamos, no excerto acima, a figura de ação definição, que

também se repete duas vezes ao longo do excerto, expressando generalizações, abstrações sobre seu agir. A figura de ação experiência, utilizada para generalizar a experiência, aparece uma única vez. Por fim, a figura de ação ocorrência aparece três vezes ao longo do segmento. Pela análise das figuras de ação, acreditamos na hipótese de que, apesar de ter uma opinião definida e de ser capaz de fazer generalizações sobre o uso do Português, definindo seus objetivos ao usá-lo em sala de aula, Flávio, como professor iniciante que é, está em um processo de construção de seu agir experiência, servindo-se sempre de experiências passadas e possíveis acontecimentos futuros para poder definir seu agir.

Podemos evitar o uso do Português?

Continuando a análise do conteúdo temático do uso da língua materna na reunião de discussão sobre o trabalho, outro questionamento dos monitores-professores com relação a isso é se eles podem evitar usar o Português durante as aulas. Vejamos o que foi dito por eles:

Quadro 82 – Excerto 5 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho

158	Pa3	je crois que ça c'est intéressant mais pas systématique... j'ai fait ça... avec mon niveau sept cette semaine même...eh:: parce qu'ils avaient vraiment l'habitude de dire... "ah je parle de le prof..." vous voyez? de le... à le... et moi... j'ai tout arrêté et j'ai dit "gente... em exceção absoluta em vou falar em português... quando vocês falam de le é como se vocês tivessem falando "eu vou falar de o professor"... on arrête avec ça? » mais là vraiment ils étaient étonné en portugais... mais j'ai trouvé que ça a été un peu important parce que la mauvaise habitude se répétait... vraiment... et je crois que là oui... je pense que c'est un peu dans le cas de ce que Fabio veut dire... cette réflexion en portugais pour leur aider/les aider
159	Pa7	mais est-ce que/est-ce que pour la... je sais pas pour comparer les structures des langues... est-ce qu'on peut pas s'en passer de l'usage de la langue? un exemple... je vais au parc... un exemple... je vais au parc... j'y vais euh ? on peut tout simplement dire ah en portugais en portugais on pourrait "je vais" mais en français on doit dire "je vais au parc" ou "j'y vais"... est-ce qu'on doit employer le portuGAIS pour faire cette comparaison?... je sais pas... parfois c'est... parFOIS je comprends que ça peut ahn ::éviter de passer trois heures là-dessus... parfois c'est plus pratique::... trente secondes Mariana peut-être a résolu un problème... mais je sais pas si systématiquement comme tu disais...
160	Pa3	[systématiquement ()
161	Pa7	c'est... c'est... la peine de chaque fois utiliser quand on veut montrer que c'est une structure différente
162	V	oui par exemple... les partitifs
163	Pa4	[mais là c'était une recette...
164	Pa7	oui...

165	V	oui... partitif... quand tu vas expliquer les partitifs... les élèves ils sont là... ils ont peut-être compris la règle... mais... "comment c'est ça en portugais?"... "ça n'existe pas en portugais... on ne dit pas ça"
166	Pa7	oui...
167	V	mais là ah::: "comment on dit ça en portugais?"... "non mais ça n'existe pas" et ça prend du temps à comprendre
168	Pa7	ouais
169	Pa8	et la chose que je dis... c'est bah voilà c'est... vraiment ça... a résolu mon problème... c'est... "si vous êtes en France ou un pays francophone... vous allez demander en portugais qu'est-ce que c'est ce mot là?"
170	V	ah... très bien ça
171	Pa8	et ils restent comme ça... "NON"... je dis 'alors vous devez vous... essayer de débrouiller... de parler d'une autre façon » c'est ça

Dando continuidade ao que Flávio havia acabado de dizer, que usava o Português para propor uma reflexão sobre o funcionamento da língua, a participante 3 diz que considera que esse uso é interessante, mas que não deve ser feito de forma sistemática (*je crois que ça c'est intéressant mais pas systématique*), e completa com um exemplo que havia acontecido em sua aula, na mesma semana da reunião, quando usou a língua materna para corrigir um erro recorrente dos alunos. A participante disse que, no seu caso, foi importante fazer essa comparação, já que os alunos não compreendiam o que eles faziam de errado em Francês (*j'ai trouvé que ça a été un peu important parce que la mauvaise habitude se répétait*).

No entanto, no próximo turno dessa sequência, outra participante questiona a necessidade de utilizar a o Português para estabelecer paralelos com a língua estrangeira (*je sais pas pour comparer les structures des langues... est-ce qu'on peut pas s'en passer de l'usage de la langue? e est-ce qu'on doit employer le portuGAIS pour faire cette comparaison?*) e completa dizendo que entende que, às vezes, o uso da língua materna pode evitar confusões e longas explicações em sala de aula, mas que não sabe se o uso sistemático seria bom para comparar as estruturas entre as línguas (*c'est la peine de chaque fois utiliser quand on veut montrer que c'est une structure différente*).

A sequência continua com outros monitores-professores implicados na interação (Vilma e participante 8), que dão exemplos de conteúdos e situações vividas em sala de aula nas quais os alunos perguntam quais estruturas na língua portuguesa seriam correspondentes às mostradas pelas professoras (os partitivos, vocabulários etc.).

Na aloconfrontação individual com Flávio, esse conteúdo temático aparece quando ele faz comentários sobre a aula de uma professora durante a qual os alunos tiram

dúvidas de vocabulário. O excerto abaixo teve sua origem após a explicação da professora do verbo *profiter* (aproveitar, em português):

Quadro 83 – Excerto 5a em análise – Aloconfrontação individual com Flávio

95	F	ça c'est bien elle a TOUT fait ... toute l'explication::...et je fais exactement ça peut-être moins bien ahn... que que elle aussi quand je prends quand quand quans les élèves::...ahn... ils posent ce type de question j'essaie de raconter une petite histoire ahn... de faire un un un TOUR... mais j'ai j'ai je les attend je les attend à à à et... je ne (critique) pas que s'ils disent un mot en portugais après une explication c'est ça ((estrala os dedos))... et je dis "oui oui oui exactement c'est ça" ... mais elle a donné elle-même
96	P	mais toi tu évites?
97	F	oui... évite de donner... sauf si a après::... je sais pas quelques minutes si s'ils commencent/mais ils commencent naturellement à à jeter des mots en portugais même...ahn:: ahn::... mais j'attends un petit peu... () parce que ah (ce que j'ai vu) éh elle a bien fait la/ très bonne explication de... qui qui:: ahn:: vraiment ahn:: emmenerait le le le le les élèves à à... à au moins... essayer au moins en portugais...mais elle a donné juste après comme si c'était partie de son histoire elle a donné ((estrala os dedos))... aproveitar ... je sais pas... je je j'attendrais un petit peu plus... je:: je:: je je je je leur ahn:: demanderais... "et alors?" ((gesto chamando)) ((risos)) ouais quand on ()
98	P	et ça... est-ce que ça te dérange d donner la traduction toi-même?
99	F	oui oui oui oui oui...SAUF dans des cas extrêmes... je donne pas des mots comme ça gratos non j'évite j'évite beaucoup beaucoup...ca/mais par contre je fais beaucoup de parcours ((risos)) bah beaucoup de digressions pour pour essayer de de provoquer ahn:: la la la le mot provoquer la:: le contexte... pour que le mot vienne... et ça marche ...sauf quand il/quand c'est quelque chose de SUPER...ahhh... el là on on on on s'arrête on prend beaucoup de temps et je dis..."bon les gens c'est...ça" ... et "ah:: ça va" mais j'évite... même parce que...ahn... quatre-vingt-dix pour cent des des des fois ce sont les élèves eux-même qui qui donnent les réponses et ça je favorise "bah oui voilà c'est ça"

Flávio começa elogiando a explicação em francês feita pela professora para que os alunos compreendam o significado desse verbo (*ça c'est bien elle a TOUT fait, toute l'explication, et je fais exactement ça peut-être moins bien*), mas, logo em seguida, ele diz que costuma esperar que os alunos compreendam por si só o que significa a palavra, diferentemente da professora, que, após uma longa contextualização do significado do verbo, disse ela mesma o verbo equivalente em Português (*elle a bien fait la/ très bonne explication qui vraiment emmenerait les élèves à au moins essayer en portugais mais elle a donné juste après comme si c'était partie de son histoire elle a donné aproveitar*). Flávio completa sua reflexão dizendo que ele evita dar traduções das palavras e tende a esperar que, caso elas apareçam, venham da parte dos alunos.

Quanto aos mecanismos enunciativos, observamos, por meio dos dêiticos de pessoa e dos articuladores, que Flávio opõe diretamente ações pertencentes à professora vista em vídeo e ações realizadas por ele em suas aulas. Ao opor essas práticas, o monitor-professor imprime valores positivos e negativos às ações de ambos. No quadro abaixo, podemos ver quais ações da professora em vídeo e de Flávio têm valor tanto positivo, quanto negativo, na visão dele:

Quadro 84 – Ações positivas e negativas – Excerto 5a

	Ações consideradas positivas	Ações consideradas negativas
Professora em vídeo	- <i>Faire une explication</i> (fazer uma explicação)	- Donner la traduction (dar a tradução)
Flávio	- <i>Raconter une petite histoire</i> (contar uma pequena história) - <i>Attendre les réponses des élèves</i> (esperar as respostas dos alunos) - <i>Eviter de donner la traduction</i> (evitar dar a tradução)	- <i>Faire beaucoup de parcours</i> (contruir muitos caminhos) - <i>Faire des digressions</i> (fazer digressões)

Ao analisarmos as consequências das ações da professora em vídeo e das possíveis ações do monitor-professor, vemos que, mesmo as ações de Flávio com valor negativo têm consequências que são positivas para ele (*je fais beaucoup de parcours beaucoup de digressions pour essayer de provoquer le mot provoquer le contexte pour que le mot vienne et ça marche*).

Analisando as modalizações, identificamos, nesse excerto, a presença de modalizações apreciativas e pragmáticas. As primeiras aparecem para atribuir um valor positivo às ações da professora no vídeo (*ça c'est bien, elle a tout fait / je fais moins bien qu'elle/ très bonne explication*). Já as pragmáticas explicitam que Flávio tem a intenção de promover nos alunos as correspondências entre língua portuguesa e língua francesa ao fazer suas digressões para contextualizar o significado de alguma palavra ou verbo (*je fais beaucoup de parcours beaucoup de digressions pour essayer de provoquer le mot provoquer le contexte*).

Sintetizando o posicionamento do monitor-professor em relação a esse questionamento, podemos perceber que a ação da professora em vídeo não é validada por Flávio. Ele não concorda com o que vê e acha que esse uso da língua materna para a explicação de vocabulário deve ser prioritariamente evitado pelo professor.

Quadro 85 – Podemos evitar o uso do Português – Síntese de resultados

Vídeo assistido		Vídeo 4 – aula do professor 3 – trecho 3
Situação específica da sala de aula observada		Podemos evitar o uso do Português?
Ação do professor observado		Professor em vídeo faz uma explicação em Francês sobre uma palavra e dá a tradução imediatamente após sua explicação
Voz do monitor-professor	Concorda	
	Discorda	X
	Outra forma de fazer	Esperaria um pouco mais de tempo e tentaria fazer com que os alunos encontrassem, eles mesmos, a palavra equivalente

Nesse caso, podemos inferir que o monitor-professor e a professora em vídeo não partilham o mesmo gesto em relação ao seu trabalho. Aqui, não há um reconhecimento de um gesto compartilhado, mas sim uma explicitação de uma maneira de fazer diferente que pode vir a ser modificada, já que as formas de fazer dos professores iniciantes são, nas palavras de Saujat (2004b), recursos intermediários desenvolvidos com o objetivo de compensar uma dificuldade provisória em administrar situações complexas em sala de aula. Nessa perspectiva, levantamos a hipótese de que, se essas discussões fossem novamente trazidas para um debate coletivo, poderíamos provavelmente identificar se, no contexto estudado, o gesto genérico é o de utilizar o Português para explicar palavras ou não. Poderíamos, ainda, verificar se há diferentes estilos que começam a se constituir entre os professores em formação.

Apesar dos dois excertos analisados nesse conteúdo temático fazerem referência a diferentes tipos de conteúdo da língua francesa (conteúdos gramaticais e lexicais, respectivamente), percebemos que há, nesses dois momentos, um pensamento comum entre Flávio e a monitora-professora responsável por introduzir esse conteúdo temático na reunião de discussão sobre o trabalho. Ambos pensam que é possível evitar o uso do Português para explicar certos conteúdos. No entanto, como visto na seção *Por que utilizamos o Português em sala de aula?*, Flávio é um professor que emprega frequentemente a comparação entre as línguas para a explicação de conteúdos gramaticais, o que nos leva a concluir que um mesmo professor pode ter diferentes

concepções quanto ao uso da língua materna em sala de aula em função do conteúdo com o qual a relaciona.

O problema de usar a língua portuguesa

O terceiro excerto da reunião de discussão sobre o trabalho que aborda a temática do uso do Português em sala de aula trata do problema de utilizar a língua materna para fazer correspondências com as estruturas da língua estrangeira.

Quadro 86 – Excerto 6 em análise – Reunião de discussão sobre o trabalho

172	Pa7	[mais... mais... par exemple pour les partitifs... je sais pas si... si... il y a vraiment le problème... je/je comprends qu'il y a des gens qui travaillent vraiment avec l'équivalence de la langue et tout... mais si on leur dit "bon si vous dites 'tu veux manger LA pastèque' les français vont comprendre que vous avez mangé cent pour cent de la chose" donc parfois on peut expliquer
173	Pa3	[et c'est ça le problème d'utiliser sys-té-ma-ti-que-ment la correspondance en portugais ou pour montrer montrer la différence systématiquement... on les... on les... fait croire qu'ils peuvent toujours faire cette correspondance et voilà... l'article partitif arrive et qu'est-ce qu'on fait avec?
174	V	ouais... parce qu'en portugais on dirait "j'ai mangé pastèque"...
175	Pa7	Voilà
176	V	"j'ai mangé pastèque" ça n'existe pas...
177	Pa7	voilà ça n'existe pas... et si on dit "LA pizza" on va comprendre que vous avez mangé cent pour cent de la pizza...

O trecho em análise inicia-se com a participante 7, uma monitora-professora com um pouco mais de experiência no ensino da língua francesa que os demais monitores-professores, dizendo que entende que tem alunos que trabalham com a equivalência entre as línguas, mas que considera que, para alguns conteúdos, não é necessário fazer a correspondência entre as línguas francesa e portuguesa (*pour les partitifs... je sais pas si... si... il y a vraiment le problème... je/je comprends qu'il y a des gens qui travaillent vraiment avec l'équivalence de la langue et tout*). Em seguida, a participante 3, outra monitora-professora mais experiente, dá destaque ao possível problema de usar sistematicamente o Português em sala de aula. Segundo ela, agindo dessa forma, os professores levariam os alunos a acreditar que a correspondência entre as línguas é sempre possível (*on les fait croire qu'ils peuvent toujours faire cette correspondance*) e, quando

não houvesse a equivalência de estruturas nas duas línguas, isso seria um impedimento para o trabalho do professor (*l'article partitif*⁵⁰ *arrive et qu'est-ce qu'on fait avec?*).

Ao observarmos, nas aloconfrontações individuais com os monitores-professores, a recorrência do conteúdo temático uso do Português em sala de aula, não foi detectado nenhum excerto que falasse precisamente sobre o problema em se usar a língua materna nesse contexto.

Para tentarmos compreender a razão da ausência dessa problemática nas aloconfrontações individuais, trazemos para a discussão informações sobre as participantes que estão engajadas nessa sequência. Uma delas é Vilma, monitora-professora que participou de duas aloconfrontações individuais em nossa pesquisa, e as outras duas, participantes 3 e 7, são monitoras-professoras que têm mais experiência no ensino de FLE do que os demais professores dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH.

Se observarmos o excerto acima, veremos que os turnos nos quais Vilma participa são apenas para dar exemplos sobre a problemática que as outras participantes estavam expondo. De fato, apenas as participantes 3 e 7 se engajam na discussão e mostram suas inquietações a respeito disso.

Isso nos conduz a pensar que usar a língua portuguesa em sala de aula é um problema que aparece justamente na prática dos professores mais experientes que, provavelmente, já viveram situações em sala de aula nas quais utilizaram a língua materna e encontraram, posteriormente, problemas decorrentes disso. Em contrapartida, os professores iniciantes ainda estão aprendendo seu *métier*, portanto, testam até que ponto usar a língua materna em sala de aula se caracterizaria como um problema para eles. Provavelmente por isso, eles ainda não têm opiniões completamente formadas sobre essa problemática, mais urgente para professores experientes.

Concluindo a análise desse segundo conteúdo temático, trazemos para as análises aspectos diferentes sobre o uso da língua materna evocados nas outras aloconfrontações individuais que não tiveram excertos analisados acima.

A monitora-professora Vilma menciona o uso do Português durante sua primeira entrevista em um curto excerto:

⁵⁰ O *article partitif*, mencionado pelos professores na sequência, é um exemplo de uma estrutura que não tem uma equivalência em língua portuguesa.

Quadro 87 – Uso do Português – Aloconfrontação com Vilma

110	V.	avec une consigne un peu plus fermée... comme ça je sais comment va se passer parce que moi quand je fais des consignes...j'ai du mal à élaborer
111	P.	d'accord... et: quand tu as cette situation en classe... donc une consigne... tu dis que dans la consigne de Danilo... il explique pas très bien... donc tu n'as pas bien compris donc quand tu as cette situation en classe... tu fais quoi normalement ?
112	V.	soit je demande à quelqu'un qui a compris d'expliquer...
113	P.	Uhun
114	V.	sois je:: essaie... de réexpliquer autrement
115	P.	Uhun
116	V.	et finalement si c'est pas possible... je passe au portugais

No excerto acima, vemos que a professora traz para a discussão sua dificuldade em elaborar instruções para os alunos (*moi quand je fais des consignes...j'ai du mal à élaborer*). Ao ser questionada pela pesquisadora sobre o que ela costuma fazer em situações nas quais não consegue explicar bem uma instrução, ela responde que, ou pede a um aluno que tenha entendido para explicar ao grupo, ou tenta reexplicar de outra maneira, ou, finalmente, explica em Português.

Vemos, assim, que o uso do Português para Vilma parece restrito à explicação de uma tarefa para os alunos, ou seja, a língua materna aparece quando ela não consegue resolver, em Francês, uma dificuldade ligada a um gesto característico do *métier*: explicar uma atividade aos alunos. Acreditamos que, nesse momento, ela talvez não esteja tão focada na aprendizagem dos alunos, e sim na organização de sua tarefa, que consiste, para ela, na organização das condições de estudo (SAUJAT, 2010, p.27). A monitora-professora recorre à língua materna para resolver um problema dela e prosseguir com a aula, dando mais atenção a aspectos desta que sejam mais importantes para ela.

Os monitores-professores Álvaro e Alice apresentam um posicionamento semelhante com relação ao uso da língua portuguesa em sala de aula. No excerto abaixo, ao fim do turno 74, ao perceber, em uma passagem do vídeo, que um aluno falava Português durante a realização de uma tarefa, Alice se posiciona dizendo que se dirigiria ao aluno e diria que o que ele estava falando em Português ele também era capaz de dizer em Francês (*mais... quand même il s'il sait déjà le verbe s'appeler donc... j'allais arrêter et dire "attends mais...mais tu peux dire en français ça*).

Quadro 88 – Uso do Português – Aloconfrontação com Alice

74	A	oui... ça c'est intéressant qu'il les fait après../il il parlent toujours c'est une activité vraiment communicative... et quelque fois il arrête... il demande à tout le monde de répéter des choses de... ahn... un élève fait... une erreur... et avec cette erreur-là il demande à tous les élèves qu'ils répètent ça c'est intéressant...bon c'est juste ça que j'ai observé... et:: l'élève-là il parle beaucoup en portugais... ça c'est une chose que... ()
75	P	celui qui a gagné le le jeu?
76	A	non la... ahn::l'élève là::... le garçon... il parle beaucoup en portugais... j'allais arrêter et dire "(attends)" ... parce qu'il a demandé -je pense - como você se chama il a demandé ça?
77	P	je sais pas
78	A	non... et:: après je...je dis "non"
79	P	AH... como se chama l'activité qu'elle fait... parce qu'elle a dit c'et/elle fait une activité différente
80	A	[AH:: ok oui...mais mais... quand même il s'il sait déjà le verbe s'appeler donc... j'allais arrêter et dire "attends mais...mais tu peux dire en français ça et ()" ((risos))

Já Álvaro percebe um fato, segundo ele, engraçado em um vídeo: uma aluna fala em Português durante a realização de uma tarefa (*il y a cette dame qui qui parle que le portugais...*), e a professora do vídeo fala em Francês para a aluna que ela deve realizar a atividade na língua estrangeira (*et la prof dit « ok en français »*), mas a aluna continua respondendo em Português (*et la dame dit « oui :: então vamo lá »*). Álvaro declara que não tem em suas turmas alunos que falam Português, mesmo quando eles conversam entre eles sobre assuntos que não estão diretamente relacionados à aula e que, caso isso ocorresse em sua aula, ele agiria da mesma forma que a professora do vídeo, ou seja, ele continuaria falando em Francês com a aluna que fala Português.

Quadro 89 – Uso do Português – Aloconfrontação com Álvaro

227	A	c'est drôle parce qu'il y a cette dame qui qui parle que le portugais... et la prof dit « ok en français » et la dame dit « oui :: então vamo lá » ((risos))
228	P1	((risos)) tu as ça dans tes groupes ? tu as déjà eu ça ?
229	A	Non... normalement non... normalement les personnes... ouais c'est intéressant j'ai jamais vu ça
230	P1	Ni ahn :: enfin des étudiants qui parle portugais pas trop ?
231	A	[()] ...non même quand quand ils parlent entre eux même quand... je t'ai raconté cette situation-là... ils parlent... ils essaient au moins... de parler en ::en français
232	P1	tu ferais comme la prof ?
233	A	Oui

234	P1	tu tu essayerais de de continuer à parler en français ::
235	A	oui oui oui oui oui oui

Os quadros 88 e 89, com excertos das aloconfrontações com Alice e Álvaro, mostram-nos que eles têm maneiras de agir em relação ao uso do Português em sala de aula mais estabilizadas, se compararmos aos questionamentos expostos pelo monitor-professor Flávio. Supomos aqui que, mesmo que eles usem uma vez ou outra a língua materna para explicar algum conteúdo, isso não é, provavelmente, uma fonte de preocupação tão grande para eles e que entendem ser normal que o professor de Francês faça isso, às vezes, em sala de aula, como nos diz Alice ao fim de sua entrevista:

Quadro 90 – Uso do Português – Aloconfrontação com Alice

189	A	[oui oui... oui...je ne pense pas qu'on doit parler de français portugais parce que les profs ils ils parlent toujours en français... la prof a parlé quelques mots en portugais mais on fait ça.. c'est tout
-----	---	---

A professora não acha que o uso do Português em sala de aula deve ser discutido, porque os monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês falam sempre em Francês durante as aulas (*les profs ils ils parlent toujours en français*). Alice reconhece que, no vídeo assistido por ela, a professora diz algumas palavras em Português, mas que isso seria normal para os professores de Francês (*la prof a parlé quelques mots en portugais mais on fait ça.. c'est tout*).

Consideramos que a generalização, utilizando o pronome *on*, feita por Alice revela uma característica de um gesto do *métier* dos monitores-professores desse contexto que, para ela, não é fonte de um questionamento. Provavelmente, Alice não teve más experiências com o uso da língua materna em sala de aula, como aconteceu com Flávio, que foi criticado por isso, e entende que falar algumas palavras na língua materna faz parte da atividade do professor.

3.2.3.3. (Falta) de regularidade do trabalho dos alunos

Iniciando a análise do terceiro conteúdo temático escolhido pelo grupo de monitores-professores para ser objeto da intervenção, identificamos que a falta de regularidade do trabalho dos alunos apareceu duas vezes durante a segunda reunião de discussão sobre o trabalho. Ao fim dessa reunião, sete dos dez monitores-professores presentes votaram para que esse conteúdo temático fosse discutido nas aloconfrontações

individuais. No entanto, nenhum dos quatro monitores-professores que participaram dessas entrevistas manifestou interesse por discuti-lo mais a fundo.

Ressaltamos que, mesmo nas aloconfrontações nas quais os professores manifestaram preferência por um dos três conteúdos temáticos selecionados previamente, os vídeos escolhidos para motivar a discussão durante as aloconfrontações eram variados o mais possível, visando suscitar conteúdos temáticos diferenciados. No entanto, ao observarmos os planos globais dos conteúdos temáticos dessas entrevistas, constatamos que a falta de regularidade do trabalho dos alunos também não apareceu em nenhuma das ocasiões.

De certa forma, podemos tentar explicar esse fato a partir de duas observações. Por um lado, consideramos que, embora esse conteúdo temático tenha aparecido na reunião de discussão sobre o trabalho e tenha sido escolhido para ser discutido durante as aloconfrontações, ele é menos interessante para os monitores-professores que participaram dessas entrevistas do que o uso do Português e a correção em sala de aula. Levantamos tal hipótese baseando-nos no fato de que esse conteúdo temático foi introduzido na reunião de discussão sobre o trabalho por um monitor-professor mais experiente que os demais. Além disso, os monitores-professores que mais se engajaram na discussão desse conteúdo temático também são os mais experientes. Por isso, acreditamos que essa problemática não é do interesse dos professores iniciantes que, nesse momento, estão preocupados com outros aspectos de sua atividade.

Por outro lado, os vídeos usados nas aloconfrontações eram de aulas filmadas também no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, e esse conteúdo temático não aparecia explicitamente em nenhum deles. Provavelmente, a ausência desse conteúdo temático nos vídeos selecionados deve-se à sua natureza em comparação com os outros dois conteúdos temáticos analisados anteriormente: os atos de corrigir e falar em Português em sala de aula são mais facilmente detectados em vídeos de aula do que a falta de regularidade do trabalho dos alunos, que exigiria, por exemplo, uma filmagem de uma sequência de mais de uma aula de um mesmo professor para que fosse possível constatar as influências da falta de regularidade do trabalho dos alunos sobre o trabalho do professor⁵¹.

⁵¹ Embora esse conteúdo temático não tenha aparecido nas aloconfrontações individuais, ele foi abordado de forma coletiva, com todos os monitores-professores, em sessões de aloconfrontação coletiva realizadas paralelamente às individuais nas quais utilizamos sequências de vídeos da plataforma Néopass@ction em que fosse possível identificar esse conteúdo temático. Devido à extensão de nossos dados obtidos a partir das aloconfrontações individuais, optamos por não utilizar, nesta dissertação, os dados obtidos com as

A seguir, conduziremos uma análise das sequências da reunião de discussão sobre o trabalho nas quais esse conteúdo temático aparece, a fim de aprofundar nossas reflexões sobre as possíveis razões de sua ausência durante as aloconfrontações.

Em um primeiro momento, esse conteúdo temático foi trazido para a discussão pela participante 8 e estendeu-se por uma sequência de apenas 3 turnos, implicando mais uma monitora-professora que pediu esclarecimento sobre o exemplo dado pela participante 8.

Quadro 91 – Falta de regularidade do trabalho dos alunos – Reunião de discussão sobre o trabalho

20	Pa8	() ... je ne sais pas si c'est seulement avec moi mais... parfois je pense que les élèves ne comprennent pas qu'est-ce que c'est le métier du prof... parce qu'en fait c'est :: l'exemple... le semestre dernier je demandais une rédaction euh::: une fois par semaine... et il me rendait des choses... x... voilà... comme je/j'e dois faire mais... quand même... ça rend du temps pour corriger tout... mais s'il font des choses bizarres que ça rien à voir... je... je pense qu'il/c'est comme bah je () de faire... j'ai pas beaucoup de temps mais comme on... on... on... perd notre temps avec des choses comme ça... les élèves ne comprennent pas qu'est-ce que c'est... qu'on travaille pas seulement trois heures de cours... oui? il y a des choses en plus... je sais pas
21	Pa4	mais mais mais les les gens... ils rendaient des choses qui n'avaient rien à voir avec la composition ::: ou c'était pas propre?
22	Pa8	[oui... oui mais mais... des choses comme ça... mais par exemple... même:: des:: des:: des examens... il y a avait par exemple la consigne... 160 mots bah voilà "ah non je vais pas écrire..." des choses comme ça... je sais pas... parce qu'en fait ah::: c'est pas () en salle de classe pour l'examen c'est comme "ah... c'est obligatoire je dois écrire..." c'est pour ça ah? je sais pas je sais pas je comprenais pas... parce qu'on fait... « alors je fais n'importe quoi elle va corriger n'importe quoi »... je sais pas... ((risos))

Em um segundo momento, esse conteúdo temático foi trazido novamente para a discussão pela participante 7: uma monitora-professora um pouco mais experiente que os demais e que desempenhava, na época em que foi realizada a intervenção, além da função de professora, a de assistente de coordenação diante do grupo de monitores-professores. Nessa segunda sequência, que trata da falta de regularidade do trabalho dos alunos e estende-se por 28 turnos de fala, estão implicados, com maior ou menor participação, nove dos dez monitores-professores presentes na reunião.

Quadro 92 – Falta de regularidade do trabalho dos alunos – Reunião de discussão sobre o trabalho

112	Pa7	j'ai une difficulté... peut-être que vous en avez discuté mais pas aujourd'hui... par rapport à la régularité/au manque de régularité du travail des élèves parce qu'on disait... nous on travaille beaucoup pour préparer le cours... on veut qu'ils produisent... mais on demande aussi des compositions à la maison... on demande un peu de travail à la maison et parfois c'est en fait c'est assez frustrant d'arriver en salle de classe... et... il y a un ou deux qui ont fait l'exercice... ou bien les compositions ils me rendent... cinq compositions un jour avant l'évaluation... donc je sais pas c'est difficile à gérer parce que gron/gronder les élèves... ça fonctionne pas toujours
113	Pa6	((risos))
114	Pa7	mettre au coin (?)... tirer l'oreille... c'est un peu plus agressif... non? mais enfin j'ai un peu de difficulté avec ça... en fait c'est comment... je sais pas... comment avoir une réponse plus positive de la part des élèves...
115	V	ça dépend d'eux euh?... de comprendre qu'ils sont là... c'est leur rôle aussi de
116	Pa2	comment contrôler ça
117	Pa7	oui c'est ça... parce que parfois il peuvent dire "j'ai rien appris à ce niveau là..." mais ils ont pas travaillé... ils ont travaillé en classe mais hors classe pas toujours... parfois rarement donc c'est difficile...
118	Pa6	moi je vois le () et je crois que ()
119	Pa3	moi je travaille un peu sur l'ironie même...
120	F	((risos))
121	Pa3	oui mais c'est vrai... je dis... euh:: pendant les questions administratives je dis alors les compositions je les reçois par mail... jusqu'à la fin de la semaine... vous pouvez me rendre un peu en retard ce n'est pas grave... mais je ne corrige pas des compositions la semaine de l'évaluation... vraiment la semaine... c'est une règle que je pose... ils rigolent un peu... parce que je parle d'une façon ironique... « je vais pas corriger euh? » mais... j'écris sur le tableau comme si c'était une règle... un autre exemple que je fais que c'est pas lié avec la correction avec ça... mais le contrôle... comment faire... eh... comment dire aux élèves... nous sommes/nous sommes sérieux quand même... même s'ils sont beaucoup plus âgés... s'ils sont très peu âgés... c'est par rapport au retard de :: de la pause... je crois que ce n'est pas seulement moi mais... la pause qui devrait durer dix minutes... ça dure... quinze minutes... bon quinze minutes ça va... mais le problème c'est quand ça commence à devenir une demie heure... ce que je fais... hier même... c'était le premier jour du cours et... je l'ai laissé vraiment... j'ai dit "alors comme c'est le premier jour du cours... quinze minutes de pause"... vingt-cinq minutes... trente minutes... personne n'était là... moi... je l'ai laissé carrement ils vont revenir quand ils veulent... euh:: la pause a pris quarante cinq minutes quand même pour le niveau onze... parce qu'ils connaissent tous... j'avais déjà prévu ça... mais ce que j'ai dit c'était "alors ça va ça a été bien la pause? pour moi c'est pas grave... aujourd'hui cet après-midi c'est le dernier cours que je fais pendant la semaine... après je rentre chez moi tranquille je vais travailler avec d'autres choses... mais... si vous faites quarante cinq minutes de pause on va sortir d'ici... à six heures et demi..." "ah mais M tu ne prends pas de trafic..." "donc faites une pause plus petite"

122	Pa1	moi je détermine la fin de la pause et je commence avec les élèves qui sont dans la salle
123	Pa3	[et quand il n y en a pas...?
124	Pa1	Et
125	V	ils ont fait un complot...
126	Pa1	au commencement il y a quatre élèves... je commence avec ces quatre là... parce que sinon ils vont commencer à arriver plus tard plus tard plus tard
127	Pa8	() quelques fois c'est seize heures deux seize heures quelque chose... et je dis bah voilà PILE dix minutes... et je commence... pile... bah voilà... et après ils commencent à voir que c'est pas vraiment
128	Pa3	on doit être sérieux vraiment... même si on fait des plaisanteries... et tout ça... montrer que derrière notre... blague... il y a une raison pour ()
129	Pa4	par rapport au texte... au travail des étudiants... des élèves... disons à la maison... ce que j'essaie de faire mais... là il faut toujours qu'il y ait au moins une personne en classe qui travaille... donc quand il y a au moins une personne ou deux... après je sais pas si c'est trop bien parce que j'expose un peu ces personnes et je dis "ahh tiens vous voyez... telle personne ou telles personnes pluriel ont rendu le texte... ils profitent de ma correction... j'ai vu beaucoup de développement... parce que là ils rendent le texte je corrige ils rendent un autre... je vois beaucoup de différence... vous autres vous pouvez aussi... vous pouvez bénéficier ça... si vous ne faites pas vous perdez ça »
130	Pa6	mais à la limite c'est leur choix non ?
131	Pa4	mais c'est ça... un peu d'exposé... je sais pas si c'est trop bien d'exposer la personne... mais j'essaie de faire une sorte que c'est pas vraiment vous voyez? c'est la personne qui gagne et vous vous perdez... et ça vraiment très gentil... c'est pas méchant... je dis « si vous ne rendez rien je ne corrige rien mais... pour vous c'est dommage... vous perdez l'opportunité »
132	Pa6	tu travailles moins en plus
133	Pa4	mais/mais c'est ça... j'essaie de donner un exemple... avec quelqu'un... et normalement...ça fonctionne normalement si la personne rend ça s'améliore... donc
134	V	quand je rend l'évaluation
135	Pa4	[oui..des mi-semestre
136	V	oui des mi-semestres... "ah oui Mariana c'est super... tu as »
137	Pa4	[t'as beaucoup développé
138	V	« oui... les compositions écrites ont bien marché... continue comme ça... regarde ici tu n'as pas fait l'erreur que tu faisais » et des choses comme ça et tout
139	Pa4	oui parce que c'est vraiment... euh::: pour moi c'est toujours très difficile quand on arrive à la mi-semestre... et c'est la première fois où on voit un texte de/de cet élève... et parfois il y a des choses qu'on imaginait pas... et moi j/je panique vraiment très fort... et si c'est le cas je parle avec la personne disons... "toi il faut vraiment faire des choses à la maison... et me rendre parce que... ça va pas aller pour l'évaluation finale..." mais c'est ça c'est

Entre os monitores-professores implicados nessa sequência, três (participantes 3, 4 e 7) integram a mais tempo o grupo de monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês, tendo conseqüentemente um pouco mais de experiência que os demais, ministram aulas para níveis mais avançados e desempenham funções administrativas junto à coordenadora dos cursos. Dos outros seis monitores-professores, dois, Vilma e Flávio, participaram das aloconfrontações individuais.

Analizamos os turnos de fala ocupados pelos monitores-professores presentes nessa reunião na sequência relativa à falta de regularidade do trabalho dos alunos, a fim de identificar o nível de implicação de cada um deles. Os resultados dessa análise podem ser visualizados no quadro abaixo, que classifica a implicação dos participantes numa escala que vai de nenhuma implicação à implicação total:

Quadro 93 –Conteúdo temático: falta de regularidade do trabalho dos alunos – Nível de implicação dos monitores-professores

Participante										
Implicação	Alice	Flávio	Vilma	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 6	Participante 7	Participante 8
Nenhuma										
Muito baixa										
Baixa										
Média										
Alta										
Muito Alta										
Total										

Legenda: Nenhuma implicação: 0 turnos de fala/ Implicação muito baixa: 1 turno de fala/ Implicação baixa: 2 turnos de fala/ Implicação média: 3 turnos de fala/ Implicação alta: 4 turnos de fala/ Implicação muito alta: 5 turnos de fala / Implicação total: 6 turnos de fala

Como podemos ver no quadro 93, o participante com maior nível de implicação foi o 4 (6 turnos), uma monitora-professora mais experiente do coletivo de professores, seguida por Vilma (5 turnos). Logo após, identificamos os participantes 3 e 6 como os mais implicados (4 turnos de fala). Em seguida, com 3 turnos de fala na sequência, temos a participante responsável pela introdução do tema na reunião e o participante 1, um

monitor-professor iniciante. Por fim, os que menos se implicaram na sequência são Flávio e os participantes 2 e 8.

Ao analisarmos os conteúdos dos turnos de fala dos participantes, identificamos que:

- a) Os turnos de fala dos participantes com **implicação muito baixa** na sequência restringem-se a reações (risadas) ou complementos às falas dos participantes mais implicados;
- b) Os turnos de fala dos participantes com **implicação média** são dedicados à exposição do conteúdo temático da sequência (participante 7) e curtos exemplos de como agir diante de tal situação (participante 1);
- c) Os turnos de fala dos participantes com **alta implicação** na sequência expõem longos comentários e relatos de situações vividas em sala de aula (participante 3) e observações curtas sobre aspectos introduzidos pelos participantes com maior implicação (participante 6);
- d) Os turnos de Vilma, única participante com **implicação muito alta** na sequência, são curtos comentários e exemplos sobre as formas de agir dos professores; e
- e) Os turnos de fala da participante com **implicação total** compõem um longo exemplo de como a participante 4 se posiciona diante da situação da falta de regularidade do trabalho dos alunos.

Concluindo a análise da sequência relativa a esse conteúdo temático, podemos perceber que os participantes mais implicados na sequência são: a participante 7, responsável pela introdução desse tema, e as participantes 3 e 4, que tiveram turnos de fala mais longos na sequência e representam, juntas, quase metade dos turnos de fala de toda a sequência.

Como mencionado anteriormente, as três monitoras-professoras são as mais experientes do grupo e ocupam posições diante do grupo de monitores-professores hierarquicamente mais elevadas que o restante de seus pares. Assim, consideramos que os professores mais experientes têm questionamentos distintos dos iniciantes: enquanto os monitores-professores que participaram das aloconfrontações individuais se interessaram pela discussão da correção e do uso do Português, discutir sobre a falta de regularidade do trabalho dos alunos pareceu não fazer muito sentido para eles, pois se trata de um conteúdo temático que, aparentemente, não é do interesse deles. Provavelmente, discutir sobre a falta de regularidade do trabalho dos alunos faz mais sentido para os professores experientes, os quais percebem que o trabalho deles é afetado

pelo dos alunos, enquanto os iniciantes, como disse Saujat (2004b), estão mais voltados para a aprendizagem do próprio trabalho.

Além disso, ao compararmos a natureza dos três conteúdos temáticos, percebemos que a correção em sala de aula e o uso da língua materna durante a aula são questões diretamente ligadas ao ensino de línguas estrangeiras, enquanto a falta de regularidade do trabalho dos alunos é um conteúdo temático mais geral, não exclusivo do ensino de FLE, que pode ser objeto de questionamento e inquietação de professores de qualquer disciplina e com qualquer nível de experiência.

Após termos apresentado o resultado de nossas análises, retomaremos nossa interpretação dos dados por meio das categorias analisadas na próxima seção, Discussão dos Resultados.

3.3. Discussão dos resultados

Antes de iniciar a discussão a partir dos resultados de nossas análises, lembramos que esta pesquisa tem como foco principal o estudo do processo de formação de professores iniciantes de FLE sob a perspectiva do ensino como trabalho. As análises realizadas tiveram como objetivo responder às nossas perguntas de pesquisa e permitiram-nos identificar os principais questionamentos desses professores em relação à sua prática, seu posicionamento diante deles e compreender como o método da aloconfrontação contribui, ou não, para a produção de novos conhecimentos sobre a atividade de trabalho desses professores.

Baseando-nos nos resultados das análises, neste capítulo, propomos uma discussão deles à luz de nosso quadro teórico. A seguir, retomaremos nossas perguntas de pesquisa, proporemos uma discussão dos resultados encontrados e exporemos nossa interpretação dos dados articulada com os fundamentos teóricos que baseiam esse estudo.

3.3.1. Quais são os questionamentos apresentados pelos professores iniciantes de francês como língua estrangeira em relação à sua prática?

Para responder a essa pergunta, voltamos nossa atenção para a categoria de análise do plano global dos conteúdos temáticos das reuniões de discussão sobre o trabalho, segundo nível de análise do modelo textual proposto por Bronckart (1999, 2004, 2006, 2008).

Retomando alguns aspectos de nossas análises, vemos que, na primeira reunião de discussão sobre o trabalho, nove conteúdos temáticos diretamente ligados à prática dos

professores foram evocados pelo grupo de monitores-professores e, na segunda, oito conteúdos temáticos foram objeto de discussão. Ao compararmos os conteúdos temáticos discutidos em ambas as reuniões, percebemos que o que foi debatido na primeira não se repetiu na segunda reunião.

Para explicar esse fato, acreditamos que podemos nos basear em duas observações. Em primeiro lugar, nem todos os monitores-professores presentes na primeira reunião estavam também na segunda, e vice-versa, o que pode ter contribuído para o fato de que conteúdos temáticos diferentes dos da primeira reunião tenham sido discutidos na segunda. Na primeira reunião, três dos 12 monitores-professores dos Cursos Extracurriculares estavam ausentes: Vilma e as participantes 7 e 8. Já na segunda, que contou com a presença dessas monitoras-professoras, o participante 5 e Álvaro estavam ausentes. Em segundo lugar, trata-se de um grupo composto, em sua maioria, por professores iniciantes que trazem consigo muitos questionamentos oriundos de sua prática, o que faz com que os conteúdos temáticos não sejam esgotáveis.

Por terem partido da instrução “Falem sobre o trabalho de vocês” (*parlez de votre travail*) e de depoimentos espontâneos, identificamos que, nessas ocasiões, os questionamentos evocados pelos monitores-professores têm sua origem na vivência deles em sala de aula e são, portanto, questões mais urgentes que interpelam esses professores iniciantes durante a realização de seu trabalho.

Lembramos que, ao fim da segunda reunião de discussão sobre o trabalho, os conteúdos temáticos correção, uso do Português e falta de regularidade do trabalho dos alunos foram escolhidos em uma votação realizada com os monitores-professores presentes para serem mais discutidos durante as aloconfrontações individuais. Dois dos conteúdos temáticos escolhidos, uso do Português e falta de regularidade do trabalho dos alunos são oriundos da segunda reunião de discussão sobre o trabalho. Acreditamos que, por terem sido discutidos nessa mesma ocasião, esses questionamentos estavam mais presentes do que os que foram discutidos na primeira reunião, que teve apenas o conteúdo temático correção escolhido.

Como explicado no capítulo anterior, observamos, nas aloconfrontações individuais, a retomada dos conteúdos temáticos evocados nas reuniões de discussão sobre o trabalho. De início, voltamos nossa atenção exclusivamente aos três conteúdos temáticos escolhidos pelo grupo de monitores-professores para serem discutidos nas aloconfrontações individuais e observamos que dois deles, correção e uso do Português,

foram tratados em todas as aloconfrontações, e o último deles, a falta de regularidade do trabalho dos alunos, não foi retomado em nenhuma das aloconfrontações individuais.

Na seção 3.3.3 – (*Falta*) *de regularidade do trabalho dos alunos*, procedemos a uma análise da sequência dialogal da reunião de discussão sobre o trabalho na qual esse conteúdo temático foi evocado em busca de interpretações para sua ausência nas aloconfrontações individuais. Uma das hipóteses levantadas é a de que esse conteúdo temático foi introduzido por uma monitora-professora mais experiente que os demais monitores-professores do grupo. Tal hipótese por nós observada pode nos ajudar a corroborar a ideia de que professores iniciantes e experientes têm diferentes preocupações em relação à sua prática que dialogam com as maneiras de fazer dos professores experientes (SAUJAT, 2010). É nesse sentido que Saujat (2002) nos fala da existência do gênero professor iniciante.

Percebemos, então, que os principais questionamentos dos professores iniciantes têm relação com aspectos específicos de sua atividade (no nosso caso, o ensino de Francês como língua estrangeira), uma vez que, em suas aulas, eles tentam criar um espaço favorável à aprendizagem dos alunos, mas também à sua própria aprendizagem do *métier* (SAUJAT, 2004b), enquanto professores mais experientes começam a se questionar e se preocupar com aspectos mais transversais ligados à sua atividade e mais voltados para os alunos, por exemplo, à disciplina destes e à realização de tarefas pela parte dos alunos.

Além disso, destacamos o fato de que os três conteúdos temáticos têm naturezas diferentes, e os dois primeiros parecem estar mais ligados ao *métier* do professor de língua estrangeira. Por exemplo, o uso do Português em sala de aula é uma problemática que só diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Já a correção é uma problemática que deve preocupar os professores em geral, mas podemos levantar a hipótese de que talvez ela traga mais dificuldades ao trabalho do professor de língua estrangeira, portanto motive mais discussões, pois, durante a correção em uma aula de língua estrangeira, o professor precisa concentrar sua atenção não apenas no que está sendo ensinado e se isso é aprendido pelos alunos, mas em todo o uso da língua estrangeira que está sendo feito durante a aula e que pode pedir múltiplas correções: pronúncia, sintaxe, vocabulário, nível de língua (formal, informal etc.), conteúdos já aprendidos, conteúdos não aprendidos, entre outras. Em outras palavras, o fato de que os alunos não dominam a língua na qual se desenvolve a aula obriga o professor a voltar sua atenção o tempo todo para a correção linguística, o que faz esse conteúdo temático muito importante.

Se nos ativéssemos apenas à análise do plano global dos conteúdos temáticos das reuniões de discussão sobre o trabalho, poderíamos considerar essa primeira pergunta de pesquisa como respondida. No entanto, para responder a essa questão, não podemos descartar de nossa interpretação dos dados todos os conteúdos temáticos e questionamentos discutidos durante as aloconfrontações individuais, que podem enriquecer a resposta que buscamos encontrar.

Como dito anteriormente, observamos que o uso do Português e a correção foram discutidos por todos os monitores-professores que participaram das aloconfrontações, mesmo nas entrevistas nas quais eles não manifestaram uma preferência por um dos três conteúdos temáticos possíveis (aloconfrontações com Alice e com Vilma). Tal fato pode comprovar que esses dois conteúdos temáticos são realmente motivo de questionamento dos professores iniciantes, o que nos faz levantar a hipótese de que podem ser gestos genéricos do professor de Francês como língua estrangeira, ou, talvez, do professor de língua estrangeira. Entrar em contato com os dilemas do trabalho de ensino de outros auxiliou os monitores-professores, como afirma Saujat (2002), a tomarem para si a experiência do outro e a fazer do outro sua própria experiência. Nesse sentido, consideramos que as entrevistas de aloconfrontação atuaram como um “dispositivo que permite revelar e compreender a densidade emocional da experiência de iniciantes em formação inicial” (SAUJAT, 2002, p. 39, tradução nossa⁵²) que, ao serem confrontados com os questionamentos de outros professores, ficaram cientes de que suas próprias dificuldades são compartilhadas com outros, o que contribui para a constituição de um início de uma *cultura profissional coletiva* e para a definição do *gênero professor iniciante*, no sentido de Saujat (2002).

Ademais, notamos que outros conteúdos temáticos que não foram evocados nas reuniões de discussão sobre o trabalho apareceram em diferentes aloconfrontações. Por exemplo, os conteúdos temáticos espaço físico da sala de aula, instruções do professor, (re)organização da atividade e repetição em sala de aula não foram mencionados pelo grupo de monitores-professores, mas apareceram em pelo menos três das cinco entrevistas de aloconfrontação individual.

A ocorrência desses conteúdos temáticos em muitas das entrevistas de aloconfrontação individual chama nossa atenção para outras questões que, em um primeiro momento, não foram identificadas como questionamentos do grupo de

⁵² No original: « des outils et des dispositifs permettant le dévoilement et la compréhension de l'épaisseur émotionnelle de l'expérience des débutants en formation initiale » (SAUJAT, 2002, p. 39).

monitores-professores, pois não foram evocadas durante as reuniões de discussão sobre o trabalho. Nesse sentido, nossa observação reforça o que foi observado por Leblanc (2015): quanto mais próximas da situação de trabalho do profissional em situação de aloconfrontação forem as situações vistas em vídeo, mais elas podem favorecer a lembrança e a explicitação de experiências vividas pelo, no nosso caso, professor iniciante de FLE.

Se nos concentrarmos nas questões trazidas à tona pelos monitores-professores dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP e adotarmos o critério de recorrência dessas questões nas entrevistas de aloconfrontação, identificamos que os questionamentos desse grupo baseiam-se, sobretudo, além da correção em sala de aula e do uso do Português, em aspectos ligados à reorganização da tarefa dada aos alunos, ao espaço físico da sala, às instruções do professor e à repetição na aula.

Segundo Saujat (SAUJAT, 2004b, p. 98), professores iniciantes apresentam “estratégias e condutas com traços comuns, independentes da dispersão geográfica ligada aos lugares de exercício e das especificidades ligadas às disciplinas que ensinam”⁵³. Partindo dessa afirmação, podemos considerar que os questionamentos dos professores iniciantes, frequentemente origem dessas estratégias e condutas desenvolvidas com o objetivo de compensar uma dificuldade provisória em gerenciar situações complexas, também apresentam traços comuns.

Assim, observando os conteúdos temáticos mais recorrentes encontrados nos dados de nosso estudo, pudemos identificar a natureza dos questionamentos dos professores iniciantes de FLE, chegando a duas grandes categorias nas quais seus questionamentos se encaixam: questões ligadas ao funcionamento/desenvolvimento da aula e aquelas relacionadas às ações do próprio professor.

À primeira categoria, associamos os dois temas: reorganização da tarefa, mencionado em quatro aloconfrontações, e espaço físico da sala de aula, mencionado na reunião de discussão sobre o trabalho e em três aloconfrontações.

Na segunda categoria, identificamos quatro temas: correção (reunião de discussão sobre o trabalho e quatro aloconfrontações), instruções do professor (todas as aloconfrontações), repetição em sala de aula (quatro aloconfrontações) e uso do

⁵³ No original, em Francês “*stratégies et des conduites qui présentent des traits communs, malgré la dispersion géographique liée aux lieux d'exercice et les spécificités liées à leurs disciplines d'enseignement*”.

Português (reunião de discussão sobre o trabalho e todas as aloconfrontações). Analisando a presença dos conteúdos temáticos correção e uso do Português, podemos dizer que se tratam de questionamentos que permeiam o trabalho do professor de FLE, pelo menos naquele contexto, já que foram abordados por todos os participantes e já tinham aparecido nos vídeos anteriormente produzidos no contexto dos Cursos. Embora os conteúdos temáticos instruções do professor e repetição em sala de aula não tenham sido analisados, pois não foram escolhidos nas reuniões de discussão sobre o trabalho, também podemos supor que se tratam de questionamentos importantes para os professores iniciantes, uma vez que todos os participantes os mencionaram. Dessa forma, podemos inferir que esses são gestos que poderiam ser tomados como genéricos do professor de FLE, ao menos no contexto estudado.

3.3.2. Qual é o posicionamento dos professores diante desses questionamentos?

Ao longo de nossas análises, buscamos mostrar como os monitores-professores que participaram das aloconfrontações individuais retomaram questões ligadas à correção em sala de aula e ao uso da língua materna, relacionando-as ao conceito de gesto profissional, gesto genérico (AMIGUES, 2004; CLOT, 2008), que expusemos em nossa Fundamentação Teórica.

Ao fim da seção 3.2.4.1 – *Correção*, vimos o posicionamento de Alice e Vilma, as duas monitoras-professoras que menos se implicaram na discussão desse conteúdo temático. Alice observou, durante sua entrevista, uma maneira de corrigir, provavelmente diferente da dela, que poderia ser útil para ela praticar mais um aspecto da aula ao qual não dá muita importância: a repetição. Vimos, também, que Vilma retoma a discussão da correção de provas, conteúdo temático que continua gerando questionamentos nesse contexto, uma vez que já havia sido objeto de discussão em outras intervenções realizadas nos Cursos Extracurriculares de Francês, porém sem lhe dar muito destaque.

Além disso, na subseção *Como corrigimos em sala de aula? Sem constranger os alunos*, vimos que Flávio discorda inicialmente da ação de sua colega, que deixa alguns erros dos alunos sem correção. Porém, ele não deixa de reconhecer o gesto da professora, concordando que é frequentemente feito pelos professores para não constranger tanto os alunos quanto a si mesmos.

Finalmente, vimos o posicionamento de Álvaro em cinco situações distintas. Em um primeiro momento, na subseção *A fala dos alunos fora da realização de atividades*, notamos que o monitor-professor valida a ação do professor em vídeo que, mesmo

detectando erros, não interrompe a fala de um aluno que explica uma atividade aos seus colegas. Também observamos, na subseção *Quando cometemos erros*, Álvaro avaliar positivamente a ação de uma professora que corrige seu próprio erro diante dos alunos.

Já em três outras situações, vimos que, discordando total ou parcialmente, ele trouxe para o diálogo novas maneiras de fazer o que ele via em vídeo: na subseção *Durante a realização de uma atividade*, Álvaro sugere que o quadro seria um suporte importante para que o professor corrija todos os erros dos alunos sem necessariamente precisar tomar a palavra; na subseção *Ajudando os alunos a se corrigirem*, ele expôs que, ao invés de sempre dizer ao aluno o que está incorreto em sua fala, tem o hábito de perguntar aos alunos o que eles acham que está incorreto em suas frases; finalmente, na seção *Quando não nos lembramos da correção*, esse monitor-professor reconhece de forma positiva a atitude da professora vista em vídeo que continua sua aula normalmente, mesmo não se lembrando de algo que tinha corrigido e não compreendendo o questionamento de uma aluna, mas revela que, se algo semelhante acontecesse com ele, talvez perderia um pouco mais de tempo tentando se lembrar ou entender a situação.

Dessas análises, podemos depreender duas interpretações. A primeira é que a correção é, de fato, um tema importante para a formação de professores iniciantes: ele suscita múltiplos posicionamentos dos professores, parece preocupar mais aqueles que são menos experientes (Flávio e Álvaro) e não aponta para uma única ação possível, mas, como vimos, para diversas possibilidades que dependem do momento da aula, dos alunos, do conhecimento linguístico do professor e da necessidade ou não de reflexão sobre aquele erro específico. A segunda é que, naquele contexto, um gesto profissional que pode ser tomado como genérico (AMIGUES, 2004; CLOT, 2008) é o de não corrigir todos os erros dos alunos, ao menos em algum tipo de atividade.

Com relação ao uso da língua portuguesa em sala de aula, observamos, ao fim da seção 3.2.4.2 – *Uso do Português*, um posicionamento semelhante entre Álvaro e Alice. Ambos parecem ter maneiras de agir mais estabilizadas quanto ao uso da língua materna pelos alunos em sala de aula. Eles compreendem que dizer palavras, ou até mesmo frases, em Português é algo que os alunos fazem normalmente e adotam uma posição firme nessas situações, insistindo para que eles falem em Francês. No que diz respeito ao uso da língua materna pelos professores, Alice revela-nos que considera que usa o Português, às vezes, para resolver um problema mais urgente de compreensão e que, para ela, isso não é fonte de questionamento.

Encontramos um posicionamento semelhante na monitora-professora Vilma, que usa a língua portuguesa como último recurso para explicar uma instrução de uma tarefa, ou seja, ela recorre à língua materna para resolver um problema de organização de sua aula e poder continuá-la sem maiores impedimentos. Dar uma instrução, em algum momento, na língua materna dos alunos não parece ser um problema para Vilma, pois, provavelmente, ela não associa o momento da instrução com a aprendizagem dos alunos.

Por fim, o professor Flávio discorda do uso do Português feito pela professora em vídeo para traduzir uma palavra que ela já havia explicado em Francês. Segundo ele, em situação semelhante, esperaria um pouco mais e tentaria fazer com que os alunos chegassem sozinhos ao correspondente em Português da palavra em Francês. Em contrapartida, para o uso da língua materna em conteúdos gramaticais, Flávio apresenta outro posicionamento. Mesmo diante de críticas dos alunos reportadas pela coordenadora sobre o uso que faz da língua materna para a explicação desses conteúdos, ele acredita que essa utilização não seja ruim. Flávio revela que tenta brincar com as correspondências entre as línguas, a fim de conduzir os alunos a uma reflexão sobre o funcionamento da língua, além de contribuir para tirar o rótulo do Francês como uma língua difícil.

Retomando, também, a ideia de gesto genérico que já expusemos, de forma geral, podemos dizer que aceitar o uso do Português na sala de aula, sem o coibir de forma definitiva, mas encorajando o uso do Francês, parece ser um gesto genérico do professor naquele contexto. No entanto, observamos que determinar em quais situações o Português pode/deve ser usado, por quem (alunos ou professor), suscita diferentes posicionamentos, ou seja, parece não haver um consenso sobre os gestos profissionais a serem adotados nesses casos, justamente por se tratar de uma questão complexa. Como diz Saujat (2004b), os professores iniciantes demonstram uma “insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas” (SAUJAT, 2004b, p. 97). Ou seja, como indicamos na *Fundamentação Teórica*, faltam a eles maneiras de realizar seu trabalho que são cristalizadas pela experiência, justamente, porque ainda não dominam o gênero da atividade profissional que exercem.

Por meio das análises, foi possível perceber que, em geral, os monitores-professores adotam predominantemente um posicionamento, parcial ou totalmente, contrário às ações vistas nos vídeos utilizados para as entrevistas em aloconfrontação, o que sugere, na maioria das vezes, novas maneiras de fazer. Acreditamos que o fato de se posicionar, favorável ou contrariamente, às atividades dos professores em vídeo e de detectar diferenças nas conduções da atividade de cada professor permite que os

professores em situação de aloconfrontação ampliem suas opções, ou seja, aumentem seu poder de agir, para citar Clot (2008). Nesse sentido, o contato com as maneiras de fazer de outros professores e a reflexão sobre elas pode contribuir para que os professores desenvolvam o *métier* de si, como aponta Saujat (2004b), construído ao longo do desenvolvimento de sua experiência.

3.3.3. Quais noções sobre o trabalho do professor de FLE são construídas pelos professores participantes nas aloconfrontações?

Para apoiar a discussão sobre nossa terceira pergunta de pesquisa, retomamos as reflexões de Vygotski (1934/1997) sobre o pensamento e a linguagem. Para o autor russo, durante a evolução da espécie e do indivíduo, pensamento e linguagem encontram-se em um determinado momento, isso permite que o indivíduo desenvolva um modo de funcionamento psicológico mais aprimorado, mediado pela linguagem.

Consideramos que, ao propor um espaço no qual o sujeito possa verbalizar sobre o trabalho, a aloconfrontação não permite apenas que o pensamento seja transposto para as palavras, mas sim que ele seja realizado por meio delas (VYGOTSKI, 1934/1997).

Além disso, apoiamo-nos na função de pensamento generalizante possibilitado pelo uso da linguagem para levantar a hipótese de que as entrevistas de aloconfrontação são um espaço propício para o desenvolvimento de noções sobre o trabalho do professor de FLE. A função de pensamento generalizante pressupõe a simplificação e a generalização da experiência do indivíduo para que haja a comunicação com outros indivíduos. Assim, o fato de expor suas impressões sobre a atividade de outro professor e de responder aos pedidos de esclarecimento da pesquisadora fez com que os monitores-professores precisassem simplificar sua experiência, generalizando-a através da linguagem, para que fosse compreendida pela pesquisadora.

Assim, consideramos que é pelos processos de verbalização e de generalização da experiência que as noções são construídas nas entrevistas de aloconfrontação.

Para observar a construção de algumas noções sobre o trabalho do professor de FLE, podemos nos basear na categoria das figuras de ação. A figura de ação definição, empregada principalmente por Flávio, ao falar sobre o uso do Português, mostra-nos algumas generalizações que ele faz sobre esse questionamento. Ele enfatiza, ao longo do seu discurso, que os responsáveis por introduzir a língua materna em sala de aula são os alunos, como uma resposta a uma reflexão sobre o funcionamento da língua francesa em comparação com a portuguesa que ele tenta conduzir com o objetivo de acabar com o

mito de que o Francês é uma língua difícil, mostrando aos alunos que a língua materna deles tem estruturas tão complicadas quanto a estrangeira.

Corroborando o posicionamento de Flávio, vemos que Alice também faz uma generalização sobre o papel da língua materna em sala de aula, pois aponta que, para ela, usar o Português durante as aulas, uma vez ou outra, é natural e representa um gesto esporádico realizado pelos professores de Francês desse contexto, que utilizam prioritariamente a língua estrangeira em sala de aula.

Além das generalizações feitas por meio da figura de ação definição, o emprego de figuras de ação experiência por outros professores mostra-nos generalizações criadas por eles sobre o trabalho do professor de FLE baseadas em suas experiências. Menos formalizadas do que as generalizações expressas pela figura de ação definição, as expressas pela figura de ação experiência parecem ser mais ligadas à cristalização pessoal das experiências, mas ainda não deram origem a uma noção formalizada ou compartilhada. Por exemplo, Flávio e Álvaro, em suas entrevistas, introduzem noções sobre a influência do aluno no agir do professor, mostrando que, muitas vezes, como constatado também por Lousada (2011), as demandas dos alunos chegam a ter um papel mais importante sobre as maneiras de agir do professor do que as teorias da didática, por exemplo.

Outra noção sobre o trabalho do professor de FLE construída nas aloconfrontações diz respeito aos instrumentos utilizados pelo professor para apoiar sua prática, como o uso do quadro. O monitor-professor Álvaro introduz essa temática como uma nova maneira de agir ao ver a atividade de uma professora que corrigia apenas oralmente os erros de seus alunos. É interessante observar aqui que, mesmo abordando o uso de um suporte pelo professor, usar o quadro, segundo Álvaro, seria uma forma de reorganizar seu próprio trabalho visando orientar o trabalho dos alunos com resultados mais ou menos positivos sobre a aprendizagem deles (SAUJAT, 2010). Nesse sentido, o quadro parece ter uma função dupla: de um lado, voltada para a aprendizagem dos alunos, de outro, para a organização de seu próprio trabalho, o que lhe daria um estatuto de instrumento psicológico, na concepção vigotskiana (VYGOTSKI, 1930/1985; FRIEDRICH, 2012).

O fato de apoiar suas reflexões sobre o trabalho do professor de FLE em suas experiências fez com que os monitores-professores verbalizassem, durante as aloconfrontações, sobre sua dimensão pessoal do *métier* (a experiência do indivíduo). Acreditamos que, por precisarem generalizá-la para que seja compreendida por outros (nesse caso, a pesquisadora, também uma professora de FLE), os professores motivam

ainda a experiência partilhada pelo diálogo e pela co-construção de conhecimentos, ou seja, a dimensão interpessoal (CLOT, 2008) do *métier*.

Poderíamos, também, retomar as reflexões de Vygotski (1934/1997) sobre a formação de conceitos para responder a essa pergunta. Apesar de não termos voltado nossa atenção durante as análises para a identificação de índices linguísticos que demonstrem a maturação de conceitos, não podemos deixar de considerar que, de alguma forma, houve a exteriorização de conceitos cotidianos ligados ao trabalho do professor de FLE e que a discussão dessas noções empíricas sobre o trabalho podem ter contribuído para que os professores iniciantes formassem noções mais generalizadas sobre maneiras de realizar o trabalho, o que os pode ter auxiliado no desenvolvimento de um “pensamento” sobre o trabalho.

Uma vez que a linguagem está presente desde o início da formação do conceito e funciona como meio para que o processo de pensamento se realize, consideramos que as entrevistas de aloconfrontação podem se caracterizar como mais um local de maturação desses conceitos, situações nas quais os professores iniciantes são levados a realizar seu pensamento, por meio da linguagem, desenvolvendo assim conceitos cotidianos os quais ainda não estão totalmente maturados e poderiam se tornar, no debate sobre diferentes formas de fazer, conceitos científicos. A resposta à pergunta seguinte procurará abordar essa questão.

3.3.4. As entrevistas de aloconfrontação ajudam esses professores a verbalizar sobre esses questionamentos, refletir sobre diferentes formas de fazer e construir sua forma de realizar o *métier*?

Para responder a essa pergunta, nos apoiaremos em características gerais das entrevistas de aloconfrontação.

Retomamos a modelização feita por Leblanc (2015) do dispositivo de aloconfrontação para nos ajudar a responder nossa última pergunta de pesquisa. Mais especificamente, acreditamos que as três últimas fases do dispositivo estão diretamente relacionadas a essa questão e podem nos ajudar a compreender melhor o papel que as entrevistas de aloconfrontação desempenham na formação de professores, são elas: fase de diálogo entre pares, fase de generalização e síntese e fase de apropriação individual (LEBLANC, 2015, p. 8).

Consideramos aqui que a análise dos planos enunciativos motivados nas entrevistas de aloconfrontação e da reconstituição da voz dos alunos na fala do professor

pode nos ajudar a comprovar que as aloconfrontações auxiliam os professores a verbalizar sobre seus questionamentos, já que possibilitam que a experiência vivida do sujeito seja um meio de viver outras experiências, tal como indicado por Clot (1999) ao estudar as entrevistas de autoconfrontação. Em nosso caso, ao observarem diferentes formas de fazer, os monitores-professores buscaram resgatar a experiência vivida por meio da memória e comentá-la, externalizando a experiência passada, o que possibilitou que eles desenvolvessem, em sua maioria, outras maneiras de agir e, conseqüentemente, vivessem novas experiências futuras, à semelhança do que aponta Clot (1999) em relação à autoconfrontação.

O fato de verbalizar sobre a situação de sala de aula vivida por outro professor fez com que os monitores-professores de nossa pesquisa organizassem, por meio da linguagem, seu pensamento e pudessem se expressar sobre seus questionamentos. Nesse caso, foi o diálogo entre os pares, ou seja, a interação social, que ajudou os professores a verbalizarem sobre seus questionamentos, nas reuniões de discussão sobre o trabalho.

Em seguida, como observado nas discussões realizadas acima, as generalizações permitiram que os professores refletissem sobre diferentes formas de fazer e desenvolvessem noções sobre o trabalho do professor de FLE. O fato de sintetizar e avaliar as ações do professor em vídeo, comparar ações, trazer a experiência vivida para o presente e imaginar possíveis experiências futuras pode gerar uma verbalização na qual a linguagem é um instrumento para, além de pensar o mundo (FRIEDRICH, 2012, p. 94), pensar também o trabalho.

Nesse sentido, consideramos que as entrevistas de aloconfrontação ajudam os professores a irem construindo, por meio da linguagem nas verbalizações, formas de fazer que poderão contribuir para que eles encontrem a própria maneira de realizar o *métier*, como nos mostra Saujat (2004b), pois, ao deslocarem a atividade para um novo contexto, elas permitem o desdobramento da experiência, as controvérsias, e possibilitam a ampliação do poder de agir dos sujeitos (CLOT, FAÏTA, 2000; CLOT, 2001; FAÏTA, VIEIRA, 2003).

Por fim, o desenvolvimento de generalizações e a elaboração de noções sobre o trabalho do professor de FLE permitiram aos professores refletir sobre suas formas de fazer e, talvez, apropriarem-se de outras formas de fazer, como no caso da repetição para Alice, e construir o *métier* de si, retomando novamente Saujat (2004b). Embora não possamos comprovar essa apropriação de outras formas de fazer, que exigiria, por exemplo, um estudo mais longitudinal envolvendo os mesmos monitores-professores, as

aloconfrontações dão-nos indícios de que o dispositivo, de certo modo, contribuiu para a construção das formas de fazer o *métier* dos professores participantes. Um deles é a tomada de consciência sobre a própria atividade por meio do olhar sobre a atividade do outro. Para exemplificar, trazemos um trecho da aloconfrontação com Álvaro no qual é possível ver sua mudança de representação diante de uma atividade típica da sala de aula de FLE: a repetição em grupo de vocabulários ou estruturas com o objetivo de memorização ou de correção.

Quadro 94 – Aloconfrontação com Álvaro – tomada de consciência

174	P	tu changerais aussi la la manière de faire ?
175	Al	Ouais sois je pense... soit soit je demanderais à chaque étudiant de lire une profession ...ou sinon/ parce qu'on va lire après quand on quand on fait je sais pas si c'est trop nécessaire je sais pas j'hésite c'est un peu ahn :: c'est un peu long... et même elle elle attend pas... que les étudiants finissent de dire le masculin pour dire l'autre féminin donc je pense que :: elle peut-être elle sait que c'est un peu :: un peu trop long
176	P	alors normalement enfin tu fais pas des :: des répétitions longues comme ça ? tu as dit là :: et aussi les jours de la semaine
177	Al	ouais voilà non ((risos)) et ::ouais je me suis souvenu maintenant que... le semestre dernier la coordinatrice elle a regardé un cours... et il y a une fois où j'ai dit « ok c'est la dernière fois qu'on répète ça je vous jure »... et elle m'a dit « mais :: tu penses que c'était un sacrilège... pour les étudiants mais c'était pour toi... et pas pour eux... ils veulent répéter » ((risos)) donc ouais peut-être c'est moi le problème et pas la prof

Ao ver que a professora em vídeo realiza uma tarefa de repetição, segundo Álvaro, muito longa e lenta, ele afirma que mudaria a forma de realização da tarefa. Ao ser perguntado pela pesquisadora se tem o hábito de fazer repetições tão longas em sala de aula, ele responde que não e traz para o presente uma experiência vivida em sala de aula relacionada à repetição. O professor revive um diálogo que teve com a coordenadora dos Cursos durante uma observação de sua aula feita por ela na qual a coordenadora diz para ele que os alunos não acham a atividade de repetir chata ou monótona, pelo contrário, como eles são alunos de nível básico, a repetição em grupo é uma das formas de praticarem a língua em sala de aula. Nesse caso, verbalizar sobre a atividade da professora em vídeo fez com que Álvaro revivesse uma experiência vivida e tomasse consciência de que, talvez, o que o impede de fazer atividades de repetição como a observada no vídeo é o fato de que ele mesmo não gosta de atividades longas de repetição. Nesse sentido, a aloconfrontação permitiu, provavelmente, uma mudança de posicionamento que termina

com uma reflexão, ou tomada de consciência, sobre seu agir: *peut-être c'est moi le problème et pas la prof.*

Este outro excerto, da entrevista com Alice, também mostra-nos uma possível construção de sua forma de fazer o *métier*:

Quadro 95 – Aloconfrontação com Alice

14	A	j'ai bien aimé cette activité-là de mémorisation... je vais utiliser pour ()
15	P	[la répétition?
16	A	oui... non en fait il fait différemment il fait... lun/il fait lundi/normalement on fait lundi ma/et les élèves répètent mardi mercredi... et lui il fait lundi... lundi mardi... lundi mardi mercredi... ça c'est... très intéressant ((risos))

Ao ver que o professor realiza uma atividade de repetição de forma diferente do que ela está acostumada a fazer, Alice diz que gostou da atividade e que vai utilizar semelhante em suas aulas, pois considera que é uma maneira interessante de fazer. Nesse caso, vemos uma possível mudança da monitora-professora, motivada pelo contato de um modo de fazer de outro professor, o que também mostra uma reflexão sobre maneiras de realizar o trabalho de ensino.

Esses dois exemplos podem nos ajudar a demonstrar que as entrevistas de aloconfrontação são um instrumento que, ao permitir a verbalização de questionamentos e a confrontação com outras formas de fazer, contribui para a reflexão sobre elas, portanto para a construção de conhecimentos sobre o trabalho, podendo ajudar, a partir do reconhecimento de gestos genéricos, de práticas típicas dos professores, a construir uma maneira própria de desenvolver o *métier*.

Tendo, finalmente, apresentado nossos resultados e discutido-os à luz de nosso quadro teórico, passemos às considerações finais.

Considerações finais

Iniciaremos nossas considerações finais fazendo uma breve retomada geral das motivações iniciais de nossa pesquisa e das inquietações que a suscitaram. Em seguida, apresentaremos algumas limitações de nosso estudo que fornecerão material para novas pesquisas e retomaremos nossos resultados salientando algumas conclusões a que chegamos. Finalmente, apontaremos nossas contribuições para a questão estudada, para os participantes da pesquisa, para o grupo de pesquisa ao qual está ligada e para as novas pesquisas que podem ser feitas a partir da nossa.

Na introdução deste estudo, apresentamos o principal aspecto que motivou a presente pesquisa: as experiências de ensino da própria pesquisadora desde o início de sua formação universitária, vivenciadas sem nenhum contato prévio com o trabalho de ensino. Como apontamos na introdução, a entrada no *métier* é, para os professores iniciantes, uma fase de muitos questionamentos sobre sua prática e, uma vez que esses só podem ser vividos nesse momento, uma das principais motivações da pesquisadora era encontrar formas de minimizar as dificuldades iniciais da carreira docente e contribuir para a formação dos professores iniciantes. Assim, baseando-nos na utilização cada vez maior de vídeos de aula na formação docente, o método da aloconfrontação foi escolhido como o instrumento que poderia ajudar os professores em formação a antecipar possíveis questionamentos ligados à entrada no *métier*.

Para situar nosso estudo na produção científica brasileira, verificamos o estado da arte das pesquisas já existentes sobre os professores iniciantes que também se baseiam, eventualmente, em dispositivos que utilizam vídeos para a formação de professores. Diante de algumas pesquisas baseadas nos mesmos fundamentos teórico-metodológicos que a nossa, mas que não se propunham, em sua maioria, a investigar o processo de formação de professores como um todo, elaboramos nossos objetivos e perguntas de pesquisa, pensando, justamente, em identificar os questionamentos dos professores iniciantes de nosso contexto de pesquisa e investigar o papel que as entrevistas de aloconfrontação poderiam assumir na formação deles. Assim, as perguntas que nos orientaram foram:

1. Quais são os questionamentos apresentados pelos professores de FLE em formação inicial em relação à sua prática?
2. Qual é o posicionamento dos professores diante desses questionamentos?

3. Quais noções sobre o trabalho do professor de FLE são construídas pelos professores participantes nas aloconfrontações?
4. As entrevistas de aloconfrontação ajudam esses professores a verbalizar sobre esses questionamentos, refletir sobre diferentes formas de fazer e construir sua forma de realizar o *métier*?

Realizamos a pesquisa no contexto de um curso de extensão universitária, os Cursos Extracurriculares de Francês, que contam com um grupo de monitores-professores, em sua maioria, iniciantes. Do grupo composto por doze professores iniciantes que participaram, em um primeiro momento, de duas reuniões de discussão sobre o trabalho, quatro deles se voluntariaram para participar das entrevistas de aloconfrontação individual que compuseram, junto com as primeiras reuniões realizadas, os dados desse trabalho.

O diferencial desta pesquisa está justamente no fato de propor uma reflexão sobre o processo de formação de professores iniciante de FLE por meio da perspectiva do ensino como trabalho, apoiando-se em um dispositivo de vídeo-formação, baseado em um método indireto de análise do trabalho, e investigando seu papel nesse processo. Além disso, como mencionado na introdução desta pesquisa, um fato que nos diferencia dos estudos realizados até o momento sobre o trabalho de professores iniciantes de FLE é o emprego das entrevistas de aloconfrontação em nossa metodologia de pesquisa, que foram usadas pela primeira vez no Grupo de Pesquisa ALTER-AGE.

Tomando o contexto de pesquisa como base, destacamos aqui uma primeira contribuição de nosso estudo: o fato de adotarmos as entrevistas de aloconfrontação como método de análise do trabalho tornou necessário o uso de vídeos de aulas de outros professores, já que esse é um método baseado na confrontação do sujeito com a atividade de trabalho realizada por outra pessoa. Assim, utilizamos como dados subsidiários vídeos que haviam sido produzidos nesse mesmo contexto de pesquisa para outras ‘intervenções, baseadas no método da autoconfrontação, anteriores à nossa. Consideramos que o fato de utilizar esses vídeos permitiu uma ampliação do diálogo entre as diferentes gerações de professores dos Cursos Extracurriculares de Francês, já que, como destacado no capítulo de metodologia, esse contexto é rotativo. Dessa forma, nosso estudo contribuiu para o estudo da dimensão transpessoal do trabalho nesse contexto de pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, identificamos uma limitação de nossa pesquisa: foi a primeira experiência da pesquisadora como interveniente, responsável por conduzir as entrevistas de aloconfrontação. Por outro lado, o fato de não atuar profissionalmente

no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês, diferentemente das pesquisas de Dantas-Longhi (2013) e Silva (2015), por exemplo, propiciou à pesquisadora distanciamento e abstração maior de certos aspectos do trabalho dos monitores-professores desse contexto e aproximou-a da metodologia tal qual concebida pelos clínicos da atividade e pelos ergonomistas.

Outro aspecto que poderia ser considerado uma limitação foi o recorte dos dados. Como explicado no capítulo de resultados das análises, optamos por analisar, nas aloconfrontações individuais, somente os conteúdos temáticos escolhidos pelos monitores-professores. Assim, foram escolhidos três conteúdos temáticos que não encontraram resposta igual em todas as aloconfrontações individuais. Além disso, conteúdos temáticos diferentes dos três escolhidos previamente foram abordados nas aloconfrontações individuais com maior recorrência.

Apesar dessas aparentes limitações, o recorte dos dados não invalidou a pesquisa, visto que pudemos chegar a conclusões pertinentes com os dados selecionados. Além disso, por conterem informações importantes sobre os questionamentos dos professores iniciantes de FLE do contexto de pesquisa, os materiais não explorados nesta dissertação serão objeto de outras produções científicas, como apresentações e artigos.

Mesmo com algumas limitações, acreditamos que foi possível atingir nossos objetivos, uma vez que, como demonstrado na seção Discussão dos Resultados, conseguimos responder a nossas perguntas de pesquisa a partir dos dados e das categorias de análise, assim chegamos a uma série de interpretações sobre o papel das entrevistas de aloconfrontação na formação dos professores iniciantes de FLE de nosso contexto de pesquisa.

Em primeiro lugar, no que tange aos questionamentos dos professores iniciantes de FLE de nosso contexto de pesquisa, as aloconfrontações permitiram-nos identificar os questionamentos que são, de fato, motivo de preocupação para eles. Baseando-nos nas dimensões constituintes de todo trabalho apontadas por Clot (2008), concluímos que esses questionamentos têm sua origem em diferentes dimensões do *métier* do professor de FLE dos Cursos Extracurriculares: partiram da dimensão interpessoal, pois emergiram no diálogo com os pares sobre a experiência partilhada, durante as reuniões iniciais; apareceram na dimensão transpessoal, pela observação de vídeos produzidos no mesmo contexto e de verbalizações sobre maneiras de fazer semelhantes; e foram confirmados na dimensão pessoal, por meio da experiência particular de cada sujeito com aquele questionamento. Consideramos, então, que as aloconfrontações ajudaram os professores

voluntários a refletir sobre seu trabalho e a desenvolver noções sobre o que são alguns gestos genéricos do professor de FLE nesse contexto, contribuindo para sua própria compreensão do *métier* de professor, de diferentes maneiras de fazer esse *métier*, inclusive a sua própria. No caso de nosso estudo, podemos observar uma contribuição mais específica para a compreensão do gênero professor iniciante de FLE já estudado por Saujat (2002, 2004a, 2004b).

Essa primeira identificação de gestos que foram reconhecidos como importantes por vários professores em nosso contexto levou-nos a considerar que os gestos genéricos por nós identificados, tais como o de não corrigir todos os erros dos alunos, poderiam, em futuras pesquisas, ser investigados para determinar se são ou não, de fato, gestos genéricos do *métier* de professor, não apenas de FLE, mas de língua estrangeira em geral.

Em segundo lugar, com relação às noções sobre o trabalho do professor de FLE construídas nas aloconfrontações, pudemos observar que o fato de criar um espaço para verbalizações sobre o trabalho permitiu que os professores construíssem, de forma mais ou menos formalizada, noções mais generalizadas sobre maneiras de fazer seu trabalho. O fato de verbalizarem sobre suas experiências empíricas acerca do trabalho do professor de FLE permitiu-nos levantar a hipótese de que as aloconfrontações podem vir a ser um local de construção de generalizações sobre o trabalho do professor, o qual poderia contribuir para que os professores tragam sua experiência a um plano conceitual que os ajude em futuras decisões sobre seu trabalho e nele. No entanto, faltam-nos indícios para poder afirmar isso, logo são necessárias mais pesquisas que se interessem pela formação de conceitos em um dispositivo de vídeo-formação como o nosso.

Observamos, ainda, que as aloconfrontações ajudaram os monitores-professores a verbalizar sobre seus questionamentos, entrar em contato e refletir sobre diferentes formas de fazer, principalmente pelo fato de possibilitarem que a experiência vivida seja revivida por meio da memória acessada pela observação e pela verbalização sobre a atividade do outro. Nesse sentido, podemos inferir que a reflexão sobre suas formas de fazer pode ter contribuído para a apropriação de outras formas de fazer, para a construção do *métier* de si (SAUJAT, 2004b) e para a ampliação do poder de agir (CLOT, 2008) dos professores iniciantes. Assim, futuras pesquisas poderiam realizar, como apontado na discussão dos resultados, estudos mais longitudinais com um determinado grupo de professores para que seja possível verificar empiricamente a apropriação das outras formas de fazer.

Por fim, não podemos deixar de destacar a contribuição de nossa pesquisa para o conjunto de pesquisas realizadas pelo grupo ALTER/AGE sobre o trabalho de ensino e a formação docente. Por ser a primeira pesquisa que adotou o método das entrevistas de aloconfrontação, ela permitiu que materiais produzidos em pesquisas anteriores do grupo fossem reempregados para novos estudos, criou uma retroalimentação dos dilemas do *métier* nesse contexto, comprovando assim mais uma contribuição dessas pesquisas que se voltam para o estudo do trabalho docente.

Após termos retomado o percurso de nossa pesquisa, acreditamos que foi possível reconhecer o papel das entrevistas de aloconfrontação como um instrumento para a construção de conhecimentos sobre o trabalho. Esses indícios nos permitiram compreender um pouco mais sobre como esse dispositivo de vídeo-formação pode contribuir para a formação dos professores iniciantes de FLE de nosso contexto de pesquisa. Nossas análises responderam a nossas perguntas de pesquisa e nossos dados, além da contribuição acadêmica e científica gerada por esse estudo, permitiram-nos gerar recursos que podem contribuir para a formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br – Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- _____. *Les situations professionnelles dans les sciences de l'éducation : objet scientifique spécifique ou objet-frontière ?* Phronesis, v.1, n.1, pp. 118-123, Jan 2012.
- AMIGUES, R.; ESPINASSY, L.; FELIX, C. *Observer le travail enseignant*. Recherches en éducation, n. 19, 2014. Disponível em: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>> Acesso em: 14/09/2014
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.
- BARIONI, M. C. *O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRONCKART, J.P (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - 2ª ed., 2ªreimpr. - São Paulo: EDUC, 2012.
- _____. Groupe LAF (org.). *Agir et discours en situations de travail*. Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 103, jun/2004, p. 9-144
- _____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. In: *Calidoscopio*, Vol.3. n. 3, set/dez 2005, p.149-159.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2006
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção ideias sobre linguagem)
- 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.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. ; BRONCKART, J.-P. *Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants*. Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 2010, vol. 1, n° 1, 43-60.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In : BRONCKART, J. P. et al. *Agir et discours en situations de travail*. Cahier n° 103. Genebra, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado. LAEL/PUC SP, 2007.

BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (orgs.) *Gêneros Textuais e Formação Inicial*. Uma Homenagem à Malu Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Revue Éducation Permanente, France, v.1, n. 146, 2001a.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M.S.; ROUAN, G. (Orgs). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod, 2001b.

_____. *Clinique du travail et clinique de l'activité*. Nouvelle revue de psychosociologie. v.1, n.1, 2006a. Disponível em www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.htm. Acesso em 29/06/2016

_____. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Pistes, v. 2, n. 1, 2000.

CLOT, Y; FAÏTA, Danie. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*. Travailler, 2000, p. 7-42. Disponível em: <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>. Acesso em 12/10/2014

DAGUZON, M.; GOIGOUX, R. *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique*. In: Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007.

DANTAS-LONGHI, S. M. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DEJOURS C. *Le facteur humain*, Paris: Puf, 1995.

DIAS, A. P. S. *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P. e FAÏTA, D. (orgs). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Mettre au travail les genres de discours*. Polifonia, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004, p. 39-67. Disponível em: < <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/16.pdf>>. Acesso em: 12/10/2014

_____. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____. *Théorie de l'activité langagière*. In: MAGGI, B. (dir). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: PUF, 2011.

FAÏTA, D., SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In : Saussez, F.; Yvon, F. (Eds.). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010, p. 41-69.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. *Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada*. Polifonia, n. 7, Cuiabá: EdUFMT, 2003, p. 27-65.

FAZION, F. *A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, 41-52.

GALISSON, R.; PUREN, C. *La formation en questions*. Paris: CLÉ International, 1999.

GAUDIN, C. *Vidéoformation à l'international: quelles nouvelles voies? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives?*. Conférence de consensus de la chaire UNESCO "Former les enseignants au XIXème siècle": La vidéoformation dans tous ses états Quelles options théoriques? Quels scénarios? Pour quels effets?, Jan 2014, Lyon, France, 2014.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GUIMARAES-SANTOS, L. *O gênero itinéraire de Voyage para pensar o agir social no ensinoaprendizagem do FLE*. Dissertação de mestrado. USP: São Paulo, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. In: FALZON, P. *Ergonomie*. Presses Universitaires de France « Hors collection », 2004, p. 37-50.

LEBLANC, S. *Faire parler l'activité « silencieuse » de visionnement d'une vidéo de pairs en formation*. Lille, janvier 2015. (texte communiqué)

LEBLANC, S.; VEYRUNES, P. “Vidéoscopie” et modélisation de l'activité enseignante. In: Recherche et formation [en ligne], n.68, 2012.

LEBLANC, S.; RIA, L. Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In: BAILLAT, G.; NICOT, D.; ULMA, D. (dir.). *La formation des enseignants en Europe; approche comparative*, Bruxelles: De Boeck, 2010, p. 207-213.

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.

_____. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: Szundy, P. C et al. (orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTOVÃO, V.L.L. *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: Elivra Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 143-166.

MACHADO, A.R. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir apresentado nos textos. In: COUTINHO, A.; GUIMARAES, A. M. M., et al (Ed.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. cap. 5.

_____. (org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

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 Indurski. Campinas: Pontes Editora, 1989.

_____. (2007). *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. – 6. ed. ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.

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*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – 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*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

MOLLO, V. La construction des procédures par la pratique : le rôle des outils ergonomiques. In: EVESQUE, J.M.; GAUTIER A.M., SCHWARTZ, Y. et al. (Eds.), Communication au XXXVIIème congrès de la SELF, "les évolutions de la prescription". Aix-en-Provence: 25-27 septembre 2002, pp.201-208.

MOLLO, V.; FALZON, P. *Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities*. Applied Ergonomics, 35 (6), 2004. p.531-540

MOTTET G. (dir.). *La vidéo-formation: autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 1997.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

PASTRÉ P. (2005). *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès Éditions, 2005.

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*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, T. J. F. *A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da Iniciação Científica*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Aix-Marseille, Aix-en-Provence, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: Um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho – Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004a.

_____. *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin, 1, 2004b, 97-106.

_____. *Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale"*. Polifonia, n. 8, Cuiabá: EdUFMT, 2004c, p. 67-93. Disponível em: <<http://cpdl.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf>>.

_____. *Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale* (texte d'une conférence) 2005. Disponível em: <http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf>. Acesso em 22/03/2017

_____. *Enseigner: un travail*. In: DUPRIEZ, V.; CHAPELLE, G (orgs.); *Enseigne*. Paris: PUF, 2007, p. 179-188.

_____. *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université d'Aix-Marseille, mars 2010.

_____. *L'activité enseignante*. In: MAGGI, B. (dir.). *Interpréter l'agir: um défi théorique*. Paris: PUF, 2011.

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*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, F. *Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

SOUSA-E-SILVA, M. C. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. cap. 4, p.81-104.

SUMIYA, A. H. *O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TONELLI, J. B. *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VYGOSTSKI, L. S. *A consciência como problema da psicologia do comportamento* [escrito e publicado originalmente em 1925. In: *Teoria e Método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1925]/2004, p. 55-85.

_____. *O significado histórico da crise em psicologia* [obra escrita em 1927]. In: *Teoria e Método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1927]/2004, p. 203 - 417.

_____. La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J.P.;SCHNEUWLY, B., et al (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1930/1985.

_____. *Pensée et Langage*. Trad Françoise Sève. Paris: La Dispute, [1934]/1997.

_____. A formação social da mente. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Teoria e Método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YVON, F., GARON, R. Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. In: *Recherches Qualitatives – Vol. 26 (1)*, 2006, p. 51-80

APÊNDICES

- I. Modelo do questionário de apresentação do voluntário
- II. Questionário de apresentação do voluntário Álvaro
- III. Questionário de apresentação da voluntária Alice
- IV. Questionário de apresentação do voluntário Flávio
- V. Questionário de apresentação da voluntária Vilma
- VI. Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho
- VII. Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho
- VIII. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Álvaro
- IX. Transcrição da aloconfrontação com a voluntária Alice
- X. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Flávio
- XI. Transcrição da primeira aloconfrontação com a voluntária Vilma
- XII. Transcrição da segunda aloconfrontação com a voluntária Vilma

I. Modelo do questionário de apresentação do voluntário

Intervenção - Cursos Extracurriculares de Francês

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

.....

2. Nome *

.....

3. Descreva sua aprendizagem da língua francesa (loais onde estudou, durante quanto tempo, por que se interessou em aprender a língua). *

.....

.....

.....

4. Quando você iniciou suas atividades nos cursos extracurriculares? Por que se interessou em fazer parte dos cursos extracurriculares? *

.....

.....

.....

5. No período de realização da intervenção (segundo semestre de 2016), para que níveis você dava aulas? *

.....

.....

.....

6. Descreva sua experiência profissional (experiências de ensino, locais onde trabalhou e/ou trabalha atualmente incluindo os cursos extracurriculares). *

.....

.....

.....

7. Descreva seu envolvimento com a formação de professores nos curso extracurriculares e fora deles. *

.....

.....

.....

.....

8. Descreva seu interesse em ser voluntário para a intervenção que foi realizada. *

.....

.....

.....

.....

II. Questionário de apresentação do voluntário Álvaro

Intervenção - Cursos Extracurriculares de Francês

Descreva sua aprendizagem da língua francesa (loais onde estudou, durante quanto tempo, por que se interessou em aprender a língua). *

Comecei a estudar francês na universidade em 2012 e o estudo há 4 anos, portanto. Optei por esse idioma pois não queria fazer a habilitação em inglês, já que já conhecia o idioma e tinha interesse por francês desde criança.

Quando você iniciou suas atividades nos cursos extracurriculares? Por que se interessou em fazer parte dos cursos extracurriculares? *

Iniciei no início de 2016 porque tinha interesse em me formar como professor de francês.

No período de realização da intervenção (segundo semestre de 2016), para que níveis você dava aulas? *

Nível 3 e 4.

Descreva sua experiência profissional (experiências de ensino, locais onde trabalhou e/ou trabalha atualmente incluindo os cursos extracurriculares). *

Trabalhei de 2011 a 2015 como professor de inglês nas escolas English Conversation Course, Language in Life e também como professor particular. Como professor de francês, trabalho atualmente nos extras, na École Québec e no cursinho Sapientia, que é voltado para o CACD. De fato, os cursos extras são o único espaço em que há real discussão do trabalho do professor, o que fomenta nossa formação e garante a reflexão sobre a prática docente.

Descreva seu envolvimento com a formação de professores nos curso extracurriculares e fora deles. *

Gosto muito de participar dos extras e acredito que as discussões realizadas no âmbito desses cursos são enriquecedoras tanto do ponto de visto pessoal quanto profissional. É indiscutível as contribuições que elas nos trazem enquanto professores. Fora desse espaço, segui a formação em Licenciatura na USP e cursei um semestre do Mestrado em FLE na Universidade de Rennes II, mas acredito que o melhor lugar e aquele em que mais me desenvolvi enquanto professor foi nos extras.

Descreva seu interesse em ser voluntário para a intervenção que foi realizada. *

Estava muito curioso para participar da intervenção, pois gostaria de refletir sobre minha própria prática. Gosto muito quando outros professores comentam minhas atividades ou mesmo assistem minhas aulas e me dão orientações ou simplesmente exprimem sua opinião a respeito do que viram. Nesse sentido, acho que a intervenção também me auxiliou a pensar na minha prática enquanto professor. Continuo, aliás, interessado, caso haja novas oportunidades para intervenção.

III. Questionário de apresentação da voluntária Alice

Intervenção - Cursos Extracurriculares de Francês

Descreva sua aprendizagem da língua francesa (loais onde estudou, durante quanto tempo, por que se interessou em aprender a língua). *

Eu me formei em letras português-francês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) - MG no ano de 2013 e o meu primeiro contato com a língua foi na graduação em 2009. Na UFRV, todas as línguas estrangeiras, na época, francês e inglês, são disciplinas obrigatórias no primeiro semestre e no segundo semestre, devemos optar por uma habilitação (portuguêsliteratura brasileira, francês-literatura francesa e inglês-literatura inglesa). Quando eu prestei o vestibular, minha vontade era continuar os meus estudos em língua inglesa, mas tive muita facilidade com o francês e decidi fazer a habilitação em língua e literatura francesa. Quanto ao meu percurso com a língua, estudei durante os quatro anos e meio na graduação e continuei meus estudos no mestrado em francês na Universidade de São Paulo.

Quando você iniciou suas atividades nos cursos extracurriculares? Por que se interessou em fazer parte dos cursos extracurriculares? *

Eu iniciei minhas atividades nos Cursos Extracurriculares no segundo semestre de 2014, ano em que ingressei no mestrado em francês na USP. Como eu não tinha uma fonte de renda, uma vez que eu não tinha a bolsa de mestrado, tive que procurar um local para me manter em São Paulo. Assim, o meu primeiro interesse foi ligado às questões nanceiras e conheci os Cursos por intermédio da minha orientadora, coordenadora dos cursos.

No período de realização da intervenção (segundo semestre de 2016), para que níveis você dava aulas? *

Nesse semestre, eu ministrei um curso de pro ciência em francês para uma aluna que precisava realizar uma prova de pro ciência para continuar seus estudos no doutorado em antropologia e o atelier d'écriture et d'oralité à partir des genres textuels. O atelier é a partir do nível 4.

Descreva sua experiência pro ssional (experiências de ensino, locais onde trabalhou e/ou trabalha atualmente incluindo os cursos extracurriculares). *

Durante a graduação, tive a oportunidade de fazer algumas atividades ligadas ao ensino: participei do PIBID de língua portuguesa no segundo ano (2010 - 2011) e nesse mesmo ano, trabalhei como monitora voluntária no Curso de extensão em língua francesa (CELIF)*. No ano de 2012 à 2013, ano em que me formei, trabalhei como estagiária no CELIF, dava aulas particulares principalmente para os alunos de engenharia que precisavam passar para uma prova de língua do BRAFITEC e z pesquisas de Iniciação Cientí ca. É importante salientar a IC, uma vez que as pesquisas estavam ligadas ao ensino de francês para crianças. No segundo semestre de 2013, atuei como supervisora do CELIF. No primeiro semestre de 2014, trabalhei na Aliança Francesa de Viçosa e no segundo semestre, iniciei minhas atividades nos Cursos Extracurriculares de Francês, local onde trabalho hoje.

*O CELIF é um curso de extensão em língua francesa vinculado ao departamento de letras da UFRV e a Fundação de apoio à Universidade Federal de Viçosa (FUNARBE). O monitor é responsável em oferecer horário de atendimento aos alunos da graduação em letras e aos alunos dos cursos, o estagiário é responsável em ministrar as aulas e o supervisor tem a tarefa de auxiliar na preparação das aulas dos estagiários que estão iniciando as atividades no CELIF e assistir algumas aulas do estagiário.

Descreva seu envolvimento com a formação de professores nos curso extracurriculares e fora deles. *

No CELIF, tínhamos reuniões pedagógicas mensais em que discutíamos textos relacionados ao ensino, problemas no manual didático (ROND POINT) e apresentávamos atividades bem ou mal sucedidas que foram trabalhadas em sala de aula. Além disso, no primeiro ano em que ministrei os cursos, eu tinha reuniões semanais com uma supervisora para me auxiliar na preparação das minhas aulas. Na Aliança francesa, tive uma semana de preparação para as aulas em que foi discutido o método utilizado e algumas formas de se trabalhar o manual didático adotado pela escola. Nas férias de 2014, entre o meu trabalho na Aliança Francesa e o meu ingresso no mestrado e nas atividades dos Cursos Extracurriculares, z um curso de formação de professores no Centre de Linguistique Appliquée (CLA) em Besançon. Por m, nos cursos extracurriculares, semelhante às atividades do CELIF, mas com uma perspectiva mais vigotskiana, tive reuniões pedagógicas e reuniões com duas tutrices, que tem o trabalho semelhante ao do supervisor no CELIF.

Descreva seu interesse em ser voluntário para a intervenção que foi realizada. *

Me senti motivada para participar da intervenção uma vez que tenho muitas dúvidas de como fazer em determinada situação em sala de aula e ainda me sinto pouco experiente na área de ensino. Eu me preocupo bastante com a qualidade das minhas aulas e no aprendizado dos alunos e acredito que participar de atividades que me auxiliarão no meu trabalho como professora é sempre válido.

IV. Questionário de apresentação do voluntário Flávio

Intervenção - Cursos Extracurriculares de Francês

Descreva sua aprendizagem da língua francesa (loais onde estudou, durante quanto tempo, por que se interessou em aprender a língua). *

Sempre me interessei/admirei a língua francesa, sua sonoridade e poder simbólico que ela possui na nossa cultura, porém só comecei efetivamente a estudá-la em 2007, primeiramente de maneira informal/afetiva (!!!) quando eu fazia intercâmbio na Austrália. Na ocasião grande parte do meu círculo social, incluindo minha companheira na época, eram francófonos.

De volta ao Brasil decidi que era hora de estudar outra coisa que não a língua inglesa!

Inuenciado pelos motivos citados acima mas também por uma breve viagem pela Europa (onde eu conheci a França e inúmeros francófonos), decidi começar a estudar a língua francesa "o cialmente".

No segundo semestre de 2008, me matriculei na Aliança Francesa onde estudei até o segundo semestre de 2010.

Nesse meio tempo, entrei no curso de Letras da USP (2009) e após um ano de ciclo básico empenhado em escolher a habilitação em linguística (graças a minha ambição de me tornar poliglota - rrsrs) resolvi (no último instante) que faria a habilitação em Francês. Não me arrependo em nada!

Em 2011 saí da Aliança Francesa sem concluir o curso, deixando a cargo da USP meus estudos em língua francesa (Francês III e IV - avec Monsieur Mouzat).

No ano de 2012 creio realmente ter frequentado a melhor "escola de francês" que há: "Un pays Francophone" - graças a um intercâmbio pela CCInt-FFLCH, morei dois semestres na Bretanha, em Rennes onde de fato frequentei a universidade de Rennes 2, mas considero que meu real aprendizado aconteceu no dia-a-dia, no convívio social com franceses e não franceses, em m ... estudantes (e/ou não) francófonos que ali estavam naquele momento, naquele contexto.

Em 2013 e 2014 não frequentei nenhum curso além das aulas de língua e literatura da Letras.

A partir do segundo semestre de 2014 até a data presente faço parte do grupo de formação de formadores sob a tutela da professora Eliane Lousada. Considero que esse curso me ensina DEMAIS sobre a língua até hoje, a nal ...

"en enseignant on apprend"

Quando você iniciou suas atividades nos cursos extracurriculares? Por que se interessou em fazer parte dos cursos extracurriculares? *

Desde 2006, após concluir uma faculdade (Comunicação Social na Metodista) e me encontrar NADA satisfeito com o mercado de trabalho e carreira propostos pelo curso, resolvi que queria ser professor - após algumas experiências "fora da curva".

Fui fazer intercâmbio na Austrália onde aperfeiçoei meu inglês e tirei certi cações que me permitiam lecionar língua inglesa em países estrangeiros.

Trabalhei como professor de inglês de 2008 a 2011 na escola SEVEN Idiomas. Minha busca pela faculdade de Letras teve a ver com essa decisão em tornar-me professor.

Após meu intercâmbio em Rennes, trabalhei no departamento de Francês desempenhando funções burocráticas. Foi lá onde tomei conhecimento de um projeto de formação de formadores em francês na FFLCH (cursos extracurriculares).

Interessei-me em, após o fim do meu contrato como monitor do Departamento, engajar-me no projeto junto com a professora Eliane Lousada, buscando (como eu mesmo disse na época para a professora Véronique): "affronter cette expérience"

No período de realização da intervenção (segundo semestre de 2016), para que níveis você dava aulas? * uma turma de nível 3

Descreva sua experiência profissional (experiências de ensino, locais onde trabalhou e/ou trabalha atualmente incluindo os cursos extracurriculares). *

Já trabalhei em muitos lugares e acho que todos contribuem para quem sou hoje como profissional. Mas citarei os trabalhos que influenciam diretamente meu papel como professor hoje em dia:

2006 - monitor de acampamento (República LAGO) para público infantil

2007 - estágio como professor de inglês, parte da formação TESOL

2008 /2011 - Professor de inglês na SEVEN idiomas

2013/2014 - Monitor da Área de Francês do DLM - FFLCH/USP

2015 /presente - Professor de Francês do departamento cultural do Clube Pinheiros

2016/presente - Membro do BUREAU da associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo

Descreva seu envolvimento com a formação de professores nos curso extracurriculares e fora deles. *

Ainda me considero um professor em formação, me envolvendo como pupilo nas atividades propostas pelos formadores de formadores: Cursos EXTRAS, Aulas de Metodologia da licenciatura FEUSP, eventos e cursos da APFESP.

Descreva seu interesse em ser voluntário para a intervenção que foi realizada. *

Ajuda na reflexão sobre a minha prática.

V. Questionário de apresentação da voluntária Vilma

Intervenção - Cursos Extracurriculares de Francês

Descreva sua aprendizagem da língua francesa (loais onde estudou, durante quanto tempo, por que se interessou em aprender a língua). *

1) Eu comecei a estudar francês em 2007 na Aliança Francesa, mas só 學 um semestre pois tinha como prioridade o inglês. Comecei a estudar porque assistia muitos 電影 e achava bonito. Em 2010 voltei a estudar com muita dedicação, comecei a cursar Letras e tinha nos meus planos fazer um intercâmbio na França. Fiz 4 semestres de aulas em uma escola de línguas e depois disso consegui meu intercâmbio. Fui estudar na faculdade Rennes 2 e lá eles ofereciam gratuitamente um curso de francês para os estudantes estrangeiros. Depois de 1 ano de estudos deixei a faculdade e continuei vivendo na França por mais 9 meses, trabalhando, viajando... Morei em Nantes e em Morzine neste tempo. Depois voltei para o Brasil e retomei meus estudos na faculdade de Letras-Francês que conclui em 2015.

Quando você iniciou suas atividades nos cursos extracurriculares? Por que se interessou em fazer parte dos cursos extracurriculares? *

Em outubro de 2013. Me interessei pois conhecia alguns monitores que tinham me dito que era um ótimo lugar para começar a dar aulas.

No período de realização da intervenção (segundo semestre de 2016), para que níveis você dava aulas? *

Nível 4 e 5.

Descreva sua experiência profissional (experiências de ensino, locais onde trabalhou e/ou trabalha atualmente incluindo os cursos extracurriculares). *

Tirando alguns alunos particulares eu só dei aula nos cursos extracurriculares. Que é uma experiência muito rica devido a diversidade do público, ao apoio que temos tanto com as reuniões pedagógicas e como com a base de dados. Além de tudo é um espaço onde me sinto bem a vontade para conduzir as aulas. Imagino que seja diferente em outras escolas em termos de liberdade.

Descreva seu envolvimento com a formação de professores nos cursos extracurriculares e fora deles. *

Acho muito importante para o meu desenvolvimento como professora ter este apoio, pois são raras as oportunidades na vida onde temos a oportunidade de exercer uma profissão e "estudar"/refletir sobre ela desta forma. Ao meu ver este programa deveria ser contínuo, semanal, pois sempre haverá coisas a se rever.

Descreva seu interesse em ser voluntário para a intervenção que foi realizada. *

Como disse considero que o professor está em desenvolvimento contínuo e esse trabalho de observar, analisar sempre é muito rico. Por isso me interessei.

VI. Transcrição da primeira reunião de discussão sobre o trabalho

Reunião de discussão sobre o trabalho – 05 de agosto de 2016		
Legenda: P1 – Pesquisadora 1 P2 – Pesquisadora 2 Pa1, Pa2... Pa8 – Participante 1, 2... 8. A – Alice Al – Álvaro F – Flávio		

1	P1	bon... je vais vous:: enfin vous demander de parler sur votre travail... j'ai fait quelques notes... aussi de quelques choses intéressantes que vous avez parlé pendant la réunion ()... mais :: tout d'abord... je voudrais que vous parliez sur votre travail... ce qui vous fai ::tes ce qui vous trouvez qui c'est... ahn difficile dans le contexte actuel... c'est qui est différent par rapport au contexte que vous aviez avant ::... ce qui vous voulez parler... je suis là pour vous écouter
2	P2	on fait à tour de table ?... peut-être non ?
3	Profs	((risos))
4	P2.	pas besoin de commencer par toi on peut commencer par/je vais suggérer de commencer par Mariana et Jaci qui sont là depuis plus de temps
5	P1.	Mariana et Jaci si vous pouvez commencer
6	Pa4	oui :: ju ju juste un petit moment parce qu'il y a quelqu'un du ca qui a envoyé un message
7	P2	donc Mariana commence... elle est là/en fait elle a commencé avant le ()
8	Pa3	oui... ehn :: bref... là c'est difficile quand même hein ? parce qu'il y a énormément des choses :: ahn :: vous voulez savoir plutôt les difficultés les sentiments
9	P1	plutôt les difficultés vos sentiments :: je sais pas quelques questionnements particuliers que avez par rapport à votre prati :: que
10	Pa3	alors ahn :: mon cas particulier :: depuis quelques seMESTRES quand même... ce sont les corrections... non seulement la correction des évaluations mais aussi... ehn :: la correction en salle de classe... quand est-ce qu'on :: qu'on corrige... quand on/quand est-ce qu'on ne corrige pas ? quand est-ce que la correction ahn :: n'est pas nécessaire ? est-ce qu'il y a des moments où la correction n'est pas :: nécessaire ? quand elle est nécessaire... comment faire ce genre de correction ?... et :: dans... tous les domaines en salle de classe et :: à la maison aussi donc... correction de production écrite correction d'évaluation correction de l'oral ahn :: je suis très concernée par la correction
11	P1	d'accord... oui
12	Pa1	()
13	P1	non...tu veux pas parler
14	Pa2	[je peux :: continuer ?
15	P1	Oui
16	P2	[OUI... je/je peux :: donner une suggestion ? bon... on les laisse parler de ça mais après... ils peuvent parler de leur travail (ils doivent) expliquer leur travail... qu'est-ce qu'ils font
17	P1	[d'accord
18	Pa2	Ouais... par rapport à la correction :: moi aussi... ahn :: je suis tout à fait d'accord surtout :: pour la correction orale... parce que :: cha/chaque groupe... est un groupe... un/un/ahn :: il y a des gens qui parlent trop... ahn :: et des gens qui parlent moins... et :: quand on va intervenir ahn :: pour/pour corriger... c'est/c'est toujours de l'imprévu pour moi... parce que :: ahn ::... y a le côté personnel aussi... ahn :: donc y a des gens qui veulent être corrigés tout le temps :: d'autres non... c'est un peu fatigant pour le prof parce que :: on/soit on écoute le sens de la chose... de ce qu'ils parlent... ahn :: soit on/on écoute... la structure de la phrase... ahn :: bon par rapport à :: je/je me souviens (du cours) du semestre dernier... et la plus grande difficulté que j'ai eue ça a été par rapport aux équipements... à cause du bâtiment qui a été :: bloqué... et on :: on a préparé les cours... ehn :: le semestre entier... ahn :: pour utiliser des équipements ici de/de/de ce bâtiment

		comme :: le projecteur des choses comme ça... et... à la moitié du cours... on n'avait plus... donc ahn :: pour moi ça a été :: un peu difficile... HORS la question de l'espace... (de) qu'on doit trouver (dans l'université)... et :: uhn ::... pour parler de la diffi/d'une difficulté des plus grandes difficultés que j'ai pendant le semestre c'est le premier jour de cours... parce que ::ahn ::...POUR MOI c'est le plus difficile... on ne connaît pas le groupe et c'est À PARTIR du groupe que le cours sera adapté... donc... le nombre d'élèves :: les types d'élèves :: tout ça... c'est ça
19	Pa4	je peux continuer (parce que)... ahn :: je reprends juste un peu ce que melissa a dit ... donc :: pour (nous) les empêchement physiques c'est toujours un problème... donc les ordinateurs qui des fois ne marchent pas... les salles qui ont des chaises qui bougent pas :: ehn :: on peut pas coller une décoration sur le mur donc ces empêchements physiques pour nous ça a été toujours un/un problème... des fois on peut bouger les chaises mais à la fin des cours on doit réorganiser les chaises ::... ç/c/ça pose toujours un problème et même l'idée qu'on n'a pas/dans nos salles on n'a pas d'identification avec le français... ehn :: donc :: c/c/c'est toujours une question de... plusieurs (ordres)... hum :: et en :: en pensant à ce que Melissa et Mariana ont déjà dit... je pense que la question du contrôle des tours de parole en classe c'est toujours difficile pour les professeurs... c'est un peu ça que je vois... y a toujours des gens qui parlent trop... on sait pas comment les couper et.. est-ce qu'on doit les couper ?... et d'autres qui parlent jamais... et on veut bien qu'ils parlent en classe... ahn :: donc c'est toujours des questions/moi j'aime beaucoup travailler en petits groupes parce que là je peux... entendre ceux qui (veulent) pas parler en gran/en grand groupe... et là/mais... est-ce que c'est la seule possibilité ? est-ce que je :: pourrais faire d'autres choses ?... et ahn ::on rentre là dans la questions de la hétérogénéité... parce qu'on a l'hétérogénéité de (niveau)... qui pose des problèmes MAIS... on a des gens qui sont différents... des personnalités... et des fois je sais pas trop bien comment gérer ça... comme ici on a beaucoup de gens qui sont très... seules :: qui n'ont pas trop d'amis... donc un cours :: ils veulent un peu d'attention et c'est le prof l'attention qu'ils veulent...
20	Pa3	ils ne veulent pas l'attention des camarades de cours ils veulent l'attention du professeur
21	Pa4	[du prof... donc... ce/ce/ on a ces questions qui sont pas - - ça c'est...de la psychologie disons c'est pas vraiment du/de/de l'/de l'enseignement mais nous on doit être préparé... pour :: gérer ce type de situation -- donc... on a l'hétérogénéité de niveau mais aussi de :: personnalité de caractère qui ehn :: nous on doit apprendre à gérer... la première fois on a une dame plus ahn... anxieuse en classe... comment on fait ?... parce que l'anxiété aussi c'est difficile
22	Pa6	Jaci si tu me permets ()... juste :: (je voudrais) partager avec vous cette situation que/que je viens de vivre...ahn ::le dernier semestre... il y a une fille qui/qui ehn :: vous allez (voir) avec moi... depuis le... PREMIER jour du cours (j'ai remarqué) qu'elle avait un problème de diction... tu vois... un problème de/de/de voix :: et quelque chose qui marche pas/son nez... ça/ça faisait bizarre... et j'ai eu peur tu vois... « qu'est-ce que je vais faire ? »... je peux pas l'isoler... même plus ahn :: l'exposer... « qu'est-ce que je fais ? »... ça a été un problème pour moi pendant tout le semestre... je crois que j'ai bien géré mais
23	Pa4	[ahn... parce que...tu/tu/tu...tu/tu... mais tu pense que tu devais/devrais... lui parler :: ahn :: lui poser une question (par rapport) si elle A un problème physique ::
24	Pa6	Non non non... c'était quelque chose comme ça si je () par exemple... on fait un exercice au tableau :: quelque chose... ahn :: on fait la mise en commun pour la correction je demande... Álvaro... Naiara... Eliane... on/on fait la suite tu vois... et quand arrivait sa fois... ça faisait bizarre... parfois j'ai dû ahn :: (on fait) ici ici la suite... puis je change je fais la suite par là tu vois... pour ne pas la - ça était
25	P1	[pour ne pas exposer son problème c'est ça ?
26	Pa6	Oui... c'est ça
27	Pa4	mais... en portugais elle avait ça aussi ?
28	Pa6	Oui... c'était comme (un problème) physiologique
29	Pa4	[elle communiquait ?... non mais... en portugais les gens la comprenaient ?
30	Pa6	() on la comprenait toujours tu vois
31	Pa4	donc... c'est pas un problème... elle a un problème... physique ahn :: si elle était française... elle allait parler comme ça aussi

32	Pa5	[elle a ()... ils rigolaient ::
33	Pa3	[peut-être ça faisait bizarre
34	F	[ce bruit... c'est ça ce que dit () elle avait des () de ::
35	Pa5	[les camarades... ils rigolaient ou ::
36	Pa6	Non... il y avait un silence gênant... toujours quand elle parlait... toujours
37	Pa2	[et elle se sentait gênée ? elle se sentait gênée ?
38	Pa6	[ahn ? je :: suis pas sûr... mais je crois que peut-être oui je crois que... modestement je... intuitivement j'ai trouvé une façon de :: tu vois... de gérer la chose :: et au bout... je crois que j'ai réussi mais ça a été ahn :: ça a été ahn :: angoissant... c'est ça
39	P1	Jaci tu veux continuer ?
40	Pa4	Oui... juste... alors... il y a ... les filles ont parlé de la question de la correction... et ahn :: moi j'ai (peur même pas) exactement de la correction des épreuves :: des/des textes à la maison mais vraiment la correction en classe... comment le faire ahn :: ahn ::pour ne pas gêner les gens mais au même temps pour :: qu'ils parlent correctement parce que des fois... on a peur de :: de corriger parce que on a peur qu'ils se sentent mal... mais si on corrige pas... ils parlent... tout à fait incorrect... donc c'est toujours un/un/un dilemme donc quand est-ce que je corre/quand est-ce que je fais des corrections... quand est-ce que je les laisse faire des...des erreurs... moi j'essaie d'adopter la stratégie vraiment () vers le sens... des fois quand ils utilisent présent à la place d'un imparfait et ça fait... bizarre... donc je profite mais... TOUT LE TEMPS c'est... difficile... et... juste un commentaire par rapport à ce que :: Melissa a dit moi j'aime beaucoup le premier jour de cours... je/je sais pas/je suis un peu angoissée mais c'est une bonne angoisse c'est pas mauv/c'est pas stressant si... je vais connaître des gens :: et comment ils seront :: donc je/j'ai un côté plus joyeux que... angoissant mais je/je comprends mais... je préfère voir... plus positivement c'est des gens (nouveaux)... c'est d'autres personnes que je connais pas et... puis... ça va être rigolo... je vais connaître... d'autres personnes... j'aime beaucoup quand j'ai/quand/des fois/comme si/je suis ici ... avec vous ça fait déjà des semestres des fois... j'ai un niveau neuf...et il y aura plein de gens que je connais déjà... j'aime beaucoup l'idée de rencontrer des gens
41	Pa3	[du niveau deux ou trois
42	Pa4	voilà... totalement ::nouveau mais...mais je comprends l'angoisse aussi ... juste pour
43	Pa3	Parce que c'est le moment d'établir l'ambiance... bien sûr on peut changer ça au fur et à mesure mais le premier jour...il est très impactant... la/la création d'une/ la relation prof élève... élève élève
44	Pa4	c'est un jour important
45	Pa3	c'est un jour important
46	Al	ahn :: j'allais dire la correction elle ne me gêne pas en fait... ça ne me pose pas
47	Pa3	secret [(donne-moi) ton
48	Profs	((rire))
49	Al	Je sais pas... je les laisse parler et :: je sais pas ((rire)) je corrige (quand je pense qu'il faut)... mais
50	Pa4	[et comment tu décides quand il faut ?
51	Al	ahn :: je pense que si/si ce sont des exercices.../s'ils lisent... si/si je leur demande de dire quelque chose...je corrige pas... j'écoute... ouais...
52	Pa4	[jamais ?
53	Al	et je fais comme ça ((balança a cabeça afirmativamente))
54	Profs	((rires))
55	Al	(même si des fois il y a une erreur) et :: je sais pas quand est-ce ... que je corrige exactement mais il faut que je pense... que je réfléchisse mais... ça ne me gêne pas... mais ce qui me gêne en fait c'est :: quand je prépare mes cours je pense que ma mémoire elle est pas très bonne... et :: donc je me sens un peu... très dépendant de la fiche tu vois.... donc parfois je laisse mon ordi... allumé... et il faut que je revienne... je sais pas chaque :: cinq minutes... (sauf si je suis bien je)
56	Pa6	()
57	Pa4	mais/mais est-ce que tu es préoccupé avec le temps :: avec l'ordre des activités ::?

58	Al	Hum :: pas exact/non... parfois je/je sais que si je la regarde pas je vais :: oublier... une activité ou l'autre et après je regrette comme « ah j'ai pas fait ça et c'était tellement »
59	Pa3	mais là je crois que c'est un peu comme apprendre à conduire... ahn :: parce que/pour :: faire un cours toute une séance... on doit maîtriser plusieurs choses la maîtrise du temps :: () vraiment quelles sont toutes les activités :: penser à ce qu'on corrige ou non :: les élèves... c'est plutôt comme apprendre à conduire... « qu'est-ce que je fais avec mes pieds avec mes mains je regarde devant je regarde là de/les marches... qu'est-ce que je fais ? la vitesse »... ahn :: et au fur et à mesure... on :: moi j'étais aussi... très très dépendante de la fiche de préparation... et au fur et à mesure qu'on apprend à gérer tous les éléments... on commence à s'éloigner un peu de la fiche de présence :: du/de l'horloge aussi
60	Al	Je vais voir si c'est différent ce semestre... parce que le cours que j'ai eu c'était de trois heures... donc parfois... c'est trop/c'était trop long pour moi je pense... c'est/je pense que avec/maintenant j'aurai un cours de :: une heure et demie une heure et demie
61	Pa6	C'est beaucoup mieux
62	Al	C'est différent ?
63	Pa6	Très très différent... je crois que c'est beaucoup mieux... je crois qu'ils ()
64	F	[(risos)]
65	Pa4	oui oui
66	Pa3	Je crois que les deux ont les avantages et des inconvénients...
67	F	Ça c'est sûr
68	Pa3	mais c'est vrai pour gérer le temps une heure et demie c'est beaucoup plus simple
69	Pa5	Ahn... je dirai ahn en profitant de ça je m'attache pas à la fiche de préparation mais par exemple si je vais faire la correction des exercices que j'ai demandé de faire à la maison... je fais moi-même les réponses et tout et j'ai le papier là et là je presque toujours avec le papier parce que j'ai peur de :: d'oublier de faire une erreur etc... et je regarde d'autres cours de mes collègues ici donc je regarde qu'ils font ils répondent et :: je dis mais comment ça ? ((risos)) tu vois Jaci par exemple je regarde des vidéos là de ma recherche donc elle n'avait rien toujours et donc se/seulement la fiche... donc ils proposaient/ils demandaient des choses et elle fait la phrase et je dis « je peux pas faire ça »
70	Pa4	Non non non... c'est/c'est pas que j'ai rien
71	Pa5	Tu avais la fiche... avec les questions... pas avec les réponses
72	Pa4	[là... [mais... [mais j'avais fait... c'est ça mais/c'est un peu ce... quand on commence on a besoin de la fiche on la regarde tout le temps on est comme ça avec notre fiche... elle est notre amour (eternel) ((risos))
73	Pa3	()
74	Pa4	Oui... mais... après on a internalisé ça c'est des exercices que je savais... euh... j'avais déjà fait donc c'était des choses que je me sentais à l'AISE avec ... ça dépende des types d'exercices parce que par exemple... je me souviens... dans le cas-là... y a eu des moments où il y avait des exercices... assez compliqués... et j'ai dû chercher des choses :: et j'ai envoyé des choses après aux étudiants parce que c'était () avec... avoir beau :: et c'était par exemple il y avait malgré :: il essayent d'utiliser malgré que :: j'ai regardé j'ai cherché de/là j'avais fait et des fois j'ai des petits bouts de papier et... chaque personne est différente moi dès que je prends des notes... je mémorise... j'ai pas besoin de mes notes après mais ça c'est très personnel... mais c'est très personnel c'est c'est... je :: il faut pas :: parce que après on a l'impression que
75	Pa3	C'est magique
76	Pa4	Oui... c'est comme je disais plutôt pour Marcos... si quelqu'un ... le premier jour quelqu'un nous pose cette question... quelle est la différence entre ce avec c et se avec s... je vais dire « ahn je vais préparer ça à la maison »... la deuxième fois... je sors le truc normalement
77	Pa3	[c'est automatique
78	Pa5	Mais je pense là... dans mon cas c'était un peu la peur de :: de faire une erreur... en tant que prof
79	Al	[ouais
80	Pa5	comme :: quand l'élève il pose une question et moi je sais pas :: je suis pas sûre :: comment je dois faire ça... et si je suis là en train de faire la correction et moi je fais une erreur... je...
81	Al	[oui

82	Pa6	[ça arrive plus souvent je crois :: aux niveaux plus avancés
83	Pa3	Pas necessairement
84	A	Et c'est drôle... ((apontando para Pa5)) que tu aies dit ça parce que moi :: je fais les corrections... je/j'étudie beaucoup à la maison parce que je ne veux pas avoir un papier... eh ::: pour que les élèves pensent « mais elle ne sait pas () » c'est ça ... (moi j'étudie beaucoup)
85	Profs	((risos))
86	Pa5	[C'est ça... et moi je suis toujours avec le papier... et c'est ça que je pense « peut-être les élèves ils pensent que moi je sais pas » ... parce que je suis là avec le papier :: et je pense ça aussi
87	Profs	((risos))
88	A	Oui... mais ça me gêne tu vois ? et donc j'étudie vraiment et je fais tous les exercices... et avant de faire cours je sais que un exercice peut-être je vais faire une erreur je/je/je vois le papier :: et après quand je/je fais cours je garde le papier
89	F	() il y a le portable ()
90	Pa3	[mais là c'est bien parce qu'il y a des élèves qui pensent qu'on est sur whatsapp
91	Profs	((risos))
92	F	(c'est pas toujours) je vais vérifier au dictionnaire :: un truc comme ça
93	Pa3	[mais mais je dois leus expliquer « les gens... j'utilise le portable en salle de classe vous avez aussi l'autorisation d'utiliser le portable en salle de classe... SI ÇA concerne le cours... donc moi j'utilise concernant le cours vous aussi si ça concerne le cours » ... ()... parce que moi j'étais déjà...ahn... soupçonnée d'être sur WhatsApp... il y avait un élève qui n'était pas ()
94	Pa4	Mais si nous on/on leur demande s'ils sont sur WhatsApp ils vont dire NON ils vont dire qu'ils sont sur le dictionnaire on va pas ::
95	Pa3	[non mais () nous sommes tous des adultes c'est ()
96	Pa4	[oui
97	Al	Vous m'avez fait penser à une chose qui m'a posé des problèmes pendant le semestre passé... que c'est quand on corrige quand on fait des corrections SI on fait une erreur... comment est-ce qu'on leur dit ? ... ça me gênais BEAUCOUP de dire « AH ici... c'est une erreur je/j'ai dit une chose qui n'existe pas il faut changer il faut recorriger »
98	Pa3	Par contre (pour moi) je me sens très très à l'aise
99	Al	NON... je me sens à l'aise de dire mais je pense que
100	Pa5	[parce que/je sais pas tu es au moment de la correction :: c'est une peu de/ de faire comprendre quelque chose et là tu fais une erreur c'est
101	Pa6	[moi j'ai trouvé une manière je crois une manière à moi... je fais comme ça « moi j'ai dit ça ? moi j'ai dit ça ? () SI JAMAIS j'ai dit ça non... c'est pas comme ça.. c'est comme ça... »
102	Profs	((risos))
102	Pa3	Ou même ::: même des petites blagues... quand je remarque que j'ai fait une erreur je « Oh () les gens mais vous ne me corrigez pas ? () je vous testais »
104	Pa5	Cette chose de test je parle aussi... j'ai dit « je fais pas ça... je fais ça pour voir si vous êtes en train de faire attention :: »
105	Pa3	[on fait des petites blagues
106	Pa4	Mais vous savez moi j'ai l'impression que ces questions avec nos erreurs ou les choses que nous ne savons pas... ahn :: c'est ahn :: on sera plus à l'aise quand on sera un peu plus experients... quand j'ai commencé j'avais trop peur :: je faisais très très attention... et j'avais peur de dire « je ne sais pas » si quelqu'un me demande « ah comment est-ce qu'on dit bombeiro en français ? »... « je ne sais pas... je vais regarder je vous dirais après »... mais on est/on n'est pas un dictionnaire... donc des fois on ne sait pas des fois «quel est le participe passé de ce verbe ? »... « je je je sais pas je vais regarder » mais... ÇA c'est quand nu/nous on est trop sûr de nous-même ... ça prend :: je pense un peu de temps...c'est PAS/ c'est pas mauvais de dire « j'ai fait une erreur » ou ahn :: « je ne sais pas » mais on doit avoir un peu d'expérience parce que... on pense « ah ces gens-là ils vont penser que je suis pas capable »

107	Pa3	Je pense que le problème c'est quand on dit « je ne sais pas » tous les moments... on dit « ah mais ben... je sais pas » ahn :: et principalement sur les choses qu'on /qu'on est concerné à savoir :: vraiment... une erreur :: on oublie quelque chose ça se passe... mais par contre si ça commence à être recourant :: là c'est problématique... mais par exemple ahn :: « mariana comment on dit diesteria en français ? » je dis « c'est quoi ça en portugais ? »... vous voyez
108	Al	Oui mais je parle pas exactement de ça je parle de/du moment de correction exact/par par exemple le semestre dernier il y avait un exercice avec les prépositions de lieu chez et à ... chez le dentiste et etc... et moi je/j'avais fait l'exercice... j'avais... PAS regardé les corrigés je pense que ça a été ça le problème... j'ai corrigé avec eux et après je suis allé voir les corrigés et il y avait un que j'avais mal fait... et LÀ l'autre cours je/je leur ai dit « ah tiens ici... c'était mal fait » et là ça m'a ()
109	Pa4	Mais à mon avis je pense que... t'as... bien fait je veux dire... tu dis « ah...j'ai vérifié parce que ça me tracassait un peu :: en fait je vous ai :: donné une mauvaise réponse »... je pense que ça montre aussi que... que :: tu/tu es très attentif... et tu as encore regardé à la maison parce que ça.. c'est un/c'était pas une question que /c'était une question / c'était une question à toi :: ... je pense que ça... c'est une chose positive... je pense qu'ils vont pas...
110	Pa6	[(ça montre) de l'intérêt non ?
111	Pa4	[oui
112	Pa5	[je comprends que c'est difficile... pour moi aussi...mais je pense que c'était pire si tu ne parlais rien ... et après :: quand ils font l'erreur () (dans un lieu) tu parles « ah mais c'est pas correct » il va dire « non... tu m'as/m'as dit que c'était comme ça »
113	Pa3	Et aussi y a des élèves qui remarquent :: et qui vont vérifier à la maison :: mais qui ne disent rien... donc au moment où tu dis « alors désolé j'ai fait une erreur c'est comme ça :: » ahn :: tous les élèves vont dire au moins (au futur) ()
114	Pa6	() « j'étais fatigué :: pardon » tu vois ?
115	Pa3	ça se passe
116	Pa5	() Jaci qui a parlé... on pense qu'on n'est pas capable ... on se sent mal
117	Pa4	[oui on se sent mal
118	Pa5	C'est ça... ILS VONT penser qu'on n'est pas capable
119	Pa4	Et des fois... le corrigé peut aussi avoir une erreur... et donc si...
120	Pa3	[(et la pratique des langues)... peut être :: qu'on utilise une chose :: informelle qui existe dans/dans la pratique... MAIS... le corrigé nous montre :: la norme et peut être pour que/ bon/on/là.. peut-être c'est le moment de dire « alors le gens... le corrigé formellement il va dire ça... mais... si vous écoutez ça ::... c'est pour cette raison que moi j'ai fait cette erreur :: » ()
121	F	on voit ça de notre perspective... il faut être... inventif et tout ça et :: et il faut pas/il faut pas se gêner de faire des fautes... et si on fait il faut corriger il faut dire « ah de/désolé c'est comme ça » MAIS... le problème et ça c'est/c'est un problème que je :: que j'ai eu là le semestre :: dernier là... le semestre passé... c'est QUAND l'élève... il essaie de :: de :: comment on peut dire ça ? de :: de :: de :: défier le prof
122	Pa6	De mettre :: un piège ?
123	F	Pas de piège mais il commence à :: demander des choses qui n'ont rien à voir ou :: essaie de faire de de ... par exemple
124	Pa5	[si tu sais vraiment ::
125	Pa1	Des parallèles avec le portugais ::... tu m'as parlé de ça
126	F	[oui [beaucoup beaucoup... on connaît le cas parce que c'est un :: un élève en particulier... il/il prend un exemple dans :: il a pris un exemple dans/dans/des pronoms en :: en français et essayé de :: de faire un :: de comparer/des parallèles en portugais mais :: en essayant de/ de /défier ou :: dire « ah non mais en portugais c'est comme ça » et a essayé ahn/ahn... je sais pas expliquer le truc en portugais et/et/et il a essayé de/de/de je sais pas montrer qu'il savait tout
127	Pa6	() mais je crois qu'il faut ::
128	F	[couper
129	Pa6	pardon si/si/c'est mon/mon côté un peu autoritaire mais là je crois qu'il faut S'IMPOSER auprès de lui... moi je suis le prof

130	F	[oui...le truc c'est qui... ahn :: j'ai appris ça après :: j'ai... appris à contrôler un peu la situation mais j'ai la tendance de :: D'ENTRER... sur le VOYAGE du/du/du/de/de l'élève et... là je/je/je/je perds beaucoup de temps... je perds beaucoup/beaucoup de temps et j'essaie de/de/de/de surpasser l'élève il essaie de me surpasser
131	Pa6	[non ::
132	Pa2	[mais par exemple... tu as fait une faute... avec le verbe avoir...donc... il faut lui dire... « avant :: de penser très loin d'aller... il faut/il faut te retenir là » ...ce type de chose... c'est terrible ce type d'élève
133	Pa4	mais vous voyez il y a un type d'élève qui c'est l'élève qui veut... ahn...défier le prof parce qu'il y a la personne...par exemple il y a notre peur de nous montrer...pas capables... ça c'est une chose à nous... et quand on a ça et en classe on a un garçon une fille une dame qui veut DÉFIER... là c'est très dur parce qu'on n'est pas trop sûr de nous... et on a cette personne qui nous défie... qui veut nous tester un peu
134	Pa6	ça détruit
135	Pa4	ça peut nous détruire ... donc... il faut gérer ça avec très attention... à mon avis quand on a quelqu'un comme ça en classe... il faut toujours parler avec un autre prof :: demander de l'aide parce que... des fois quand on raconte la situation... l'autre dit « mais tu peux faire ça et ça »... parce que des fois on a/on est tellement dans la situation... qu'on se dit :: qu'est-ce qu'on fait avec cette personne ?
136	Pa1	ce qui me fait le plus peur c'est d'avoir un élève qui conteste non ma connaissance du français... mais qui conteste :: la méthodologie actionnelle que je suis en train d'utiliser... parce qu'un jour j'étais avec des élèves... le :: le groupe de la chimie... qui ::... j'ai demandé/j'ai demandé à chacun de donner son opinion comme une mise en commun... et :: quand j'étais à la cinquième personne j'ai demandé « ah quelqu'un veut :: dire son opinion ? quelqu'un... veut ajout/veut ajouter quelque chose ? »... et la fill/et une fille m'a dit... « ah marcos... éh :: c'est fini ok ? maintenant c'est fini cette partie-là »... alors elle m'a dit ça et ::
137	Pa6	qu'est-ce que tu as fait ?
138	Pa1	à ce moment là j'étais tellement ehn ::ahn :: éh :: comment on dit ?
139	Pa4	troublé
140	Pa1	troublé avec ce qu'elle a dit que :: que j'ai commencé à faire une autre/une autre chose... et :: et j'ai/j'ai peur de ça alors j'ai peur de :: m'approprier d'une méthodologie est/qui est très actionnelle... qui engage la participation des élèves... et que... à un moment donné il y ait quelqu'un qui :: qui vient et qui me dit que :: je dois faire d'une autre manière ::
141	Pa6	ça s'est passé avec moi une fois... ahn :: le deuxième semestre de l'année dernière... j'ai/ j'ai parlé à Eliane de ça...parce que ça me gênait --je sais pas si tu te souviens mais... -- ça a été une fille :: qui avait ahn ::contesté la forme du paiement parce qu'on faisait des cours privés :: tu vois... ça a été pratiquement -- j'exagère un peu – mais ça a été pratiquement... la guerre... à chaque cours... il faudrait m'imposer... auprès d'elle... ch/à chaque cours... je faisais de choses comme...je faisais le cours :: je parlais avec eux... parfois elle faisait des () pour ça... j'avais envie de/de/de/de... j'avais mais...tu vois mais j'ai dû m'imposer toujours toujours toujours... heureusement je crois que j'ai réussi parce qu'à la fin elle a dit « ah merci pour le cours... au revoir » et j'ai dit « merci au revoir »... c'est la guerre tu vois... c'était dur
142	Pa5	je :: un problème quand j'étais ahn :: ici aux extras c'était au premier semestre que j'étais là en niveau six... je parlais beaucoup avec jaci et avec ma tutrice
((a reunião é interrompida por uma participante que precisa sair e dar um recado aos demais professores))		
143	Pa5	là il y avait plusieurs dames... et donc elle ne/n'aimaient pas le :: le point langue... du livre... donc un jour je suis arrivé à la classe elles étaient en train de parler ahn :: du livre déjà...et quand je suis arrivé elles ont parlé « mais non on n'aime pas ce livre-là :: ça ne fonctionne pas » j'étais comme ça... c'était ma première fois ahn :: comme prof... j'ai déjà... donné des cours mais c'était la première fois que j'avais un ::... un () comme ça... je savais pas quoi parler je les/je les laisser parler... et c'était...uau et après tous les cours quand on est/on a passé au/au point langue...c'était comme « pff »
144	Pa4	c'était la rébellion n'est-ce pas ?
145	Pa5	Ouais :: j'ai dit « uau :: » et après j'ai dit je veux pas donner des niveaux six ((risos)) de nouveau... mais bon... ça a passé mais c'était compliqué pour moi

146	Pa6	[mais tu vois je crois qu'on peut pas être otage des élèves... ça jamais... est-ce que je suis... trompé ou non ?
147	Pa4	non non c'est pas a c'est/c'est
148	Pa5	je sais pas/je savais pas comment ::... agir comment répondre à ça
149	Pa4	moi ce que j'imaginai en fait... je/je dis ça je pensais à Álvaro... qu'on devrait faire pour le site de l'école des vidéos qu'on explique pourquoi on utilise alter ego et pas un autre... pourquoi... quels inc/quels inconvénients parce que des fois en classe ils nous posent des questions comme ça... et puis on sait pas quoi dire... on se sent TRÈS :: attaqué personnellement... parce qu'ils attaquent le livre... pas nous... mais ::... et on peut pas dire « ah non on est obligé d'utiliser ce livre »... on peut pas dire... on doit... savoir la bonne réponse et/et... un peu comme convaincre les gens que c'est bien ça... c'est pas mauvais... et ça c'est difficile
150	F	Il y a des gens aussi qui sont habitués à apprendre d'une façon :: assez... ahn ::
151	Pa1	Traditionnelle
152	F	Ouais... medievale je voulais dire... ils aiment pas :: il n'aiment pas faire ::
153	Pa4	La grammaire traduction
154	Pa5	OUI oui... les dames parlent ça...
155	F	[Genre ça genre ça ... surtout et des exercices très fermés :: tout ça et ils ne croient pas au... à/à l'interaction comme un/un/un/un outil... d'apprentissage... c'est dur ahn... parce que... on prépare une activité super ils doivent se poser des questions pour savoir un truc... non je veux pas... ou je sais pas ils s'engagent pas et c'est... je/je/je/j'ai vécu ces situations-là ici mais dehors aussi aux cours privés... aux gens plus âgés normalement ça/ça se passe... C'EST PAS un problème de () c'est juste que... parfois ils font plus confiance aux exercices... écrits et...
156	Pa2	[parce que... ouais ils sont plus sûrs quand ils font ahn :: quand ils écrivent... ils savent qu'il faut donner juste une réponse et ça mobilise pas la créativité et des choses comme ça... ça donne plus de travail je pense... la méthodologie comm/pour/pour les élèves parce qu'ils doivent produire
157	F	()... quand l'écrit est plus individuel
158	Pa4	Non mais en fait c'est l'idée que je peux avoir toujours mon petit papier je note :: des fois quand on demande de faire une activité ils peuvent pas avoir un papier ils paniquent... ça dépend de la personne () je peux pas m'attacher à un papier... mais /mais je pense que a c'est une difficulté quand on est... soit quand on a peur qu'ils doutent de nos capacités et de nos connaissances du français... ou quand ils doutent de la méthodologie des des formes des activités qu'on propose... je pense ça pour :: pour tout le monde non ? ... parce que :: on se sent un peu menacés comme personne et tout
159	Pa6	[uhum
160	P1	Bon... vous m'avez donné de bons indices pour commencer à sélectionner les vidéos qui vont :: faire partie de l'intervention... et c'est ça :: on va faire ça un petit peu toutes les réunions... et j'aimerais savoir... parce qu'on va faire deux types... une intervention collective... et :: d'autres qui sont individuelles
161	P2	Mais ça on va faire la semaine prochaine
162	P1	Ah d'accord
163	P2	Donc la prochaine réunion qu'est-ce qu'on va faire ? parce que là vous avez commencé à parler des difficultés n'est-ce pas ? donc on a déjà des ... je sais pas si vous avez observé sur quoi ça a versé les difficultés il y avait une bonne partie au début sur la correction.. plusieurs types... après ça s'est concentré beaucoup... sur ahn :: les erreurs des profs... comment vivre avec les erreurs et comment travailler ça avec les élèves etc... et puis à la fin... c'était un peu aussi ahn :: sur la réaction des élèves à la méthodologie au manuel aux choses que nous faisons etc... c'était plutôt ces trois thèmes bon on va essayer de mieux décrire les thèmes... on va faire une autre réunion de ce genre encore la prochaine re/UNE PARTIE comme ça... ahn :: vous pouvez apporter aussi () l'idée n'est pas de répondre et de donner des solutions maintenant parce que l'idée c'est que vous-même ... vous allez trouver des solutions aux problèmes que nous avons ici parce que bien sûr je peux vous dire comment je fais...mais c'est/c'est pas ça c'est que chacun (vous devez trouver) les bons ressources...les manières de gérer... il y a déjà Cassio a dit « ah maintenant... moi j'ai trouvé une manière de faire telle chose » bon vous avez déjà/certains ont rencontré des manières de faire... donc on va la prochaine réunion on va continuer un peu sur ça... ça peut être d'autres difficultés OU parler de votre travail... comment est votre travail qu'est-ce que (comment vous le faites) etc... et à partir de là... on va commencer à voir des films...

	<p>ahn :: à apporter des films/soit des films d'ici soit des films/d'autres films que nous/que nous avons et ahn ::on va travailler aussi avec des gens qui veulent... travailler de manière un peu plus spécifique aussi c'est pas nécessaire que tout le monde fasse ça... mais il y aura les deux moments d'accord ?... mais on peut faire ça la semaine/la prochaine réuNION QUI VA ÊTRE le vingt-six août... le vingt-six c'est déjà confirmé après les autres je pense que ça va être ça si quelque chose change je vous dit dans l'ordre du jour les dates des réunions... et nous allons poursuivre l'idée/ est-ce que ça vous a plu proposer des petites séquences d'activités ici :: des choses comme ça... donc vous... vous matérialisez ça pour montrer... d'accord ? et on va commencer à avoir () des évaluations du deuxième () d'accord ? donc très bien certains vont aller travailler dans les inscriptions... d'autres vont aller passer les tests de placement...</p>
Fim da filmagem	

VII. Transcrição da segunda reunião de discussão sobre o trabalho

Reunião de discussão sobre o trabalho – 26 de agosto de 2016	
Legenda: P1 – Pesquisadora 1 P2 – Pesquisadora 2 Pa1, Pa2... Pa8 – Participante 1, 2... 8. A – Alice Al – Álvaro F – Flávio V – Vilma	

1	P2	Donc on revient à notre... à ce qu'on avait dit... la dernière réunion... euh:: il y a Louise et Vivian qui n'était pas là... donc... ah toi non plus ? voilà Et:: Aline... donc on va/ ce qu'on va/ on va faire une petite synthèse de ce qu'on a vu... donc Naiara va faire avec vous... euh:: on fait... on fait une intervention donc ce que j'ai expliqué donc ça j'explique à nouveau... ah:: comme on a tout changé cette année... les contextes sont différents... ah:: on n'est plus dans la fac de Lettres... on a paulista... on a chimie pharmacie... les élèves ont changé... les modèles de fonctionnement... on a plus de responsabilité et tout... donc a décidé de faire une autre intervention pour voir quelles sont les difficultés que nous avons maintenant... d'accord ? pour traiter et commencer et réfléchir un peu plus à notre contexte... et puisque qu'elle... elle... elle... elle fait un master en ce moment on a profité pour faire les deux choses en même tEmps je ne sais même pas si ça va être utilisé dans la recherche mais on fait l'intervention en pensant à notre contexte... aux difficultés que nous avons maintenant parce qu'il y a des choses qui apparaissent qui sont différentes... de celles qu'on avait avant... donc voilà... c'est ça
2	Pa1	mais on peut parler de quelques choses qui existait avant aussi ou... ?
3	P2	tu peux
4	Pa1	ah ok
5	P2	tu peux... si c'est... parfois il y a des difficultés que tu as eu depuis le premier jour que tu as fait cours
6	Pa1	ah oui
7	P2	ça continue... ok il y a pas de problème... mais je suis sûr qu'il y a des choses qui sont issues de ce nouveau contexte comme par exemple choisir un logo... ((risos)) voilà on n'avait pas ce problème avant on a ce problème maintenant... c'est pas un problème pédagogique mais... ce sont des choses qui... apparaissent... donc euh:: d'abord... donc Naiara elle va euh:: faire une petite synthèse de
8	P1	oui

9	P2	de ce... juste raconter... et après voilà
10	P1	donc dans la réunion précédente... j'avais vous demandé plutôt de parler sur les difficultés et les difficultés... enfin les thèmes généraux c'étaient les corrections... les corrections orales... écrites... la correction du tour de parole... mais... principalement la correction orale... en salle de classe... oui ?
11	P2	vous vous souvenez? ceux qui étaient là non?
12	P1	un autre thème c'était les erreurs du professeur... quand on fait des erreurs... comment on dit ça aux étudiants euh:: est-ce qu'on dit est-ce qu'on ne dit pas? donc... c'était un thème que vous avez beaucoup discuté... et la dernière/ le dernier thème c'est la relation prof élève mais en ce qui concerne la méthodologie... le matériel... des professeurs qui contestent l'utilisation du livre... les/les étudiants qui n'aiment le... le point langue... euh:: les étudiants qui veulent arrêter le cours parce qu'ils n'aiment plus l'activité ils veulent faire d'autres choses... mais le prof il est au milieu de l'activité:: donc c'était comment...comment gérer ces:: ce conflit en salle de classe, oui? et pour aujourd'hui... ahn:: premièrement je vais vous demander de parler de vos travail... de votre travail... oui? juste un peu... les personnes qui veulent parler... et après je voudrais que les personnes qui n'étaient pas là... si vous voulez parler sur vos difficultés... est-ce que ce sont les mêmes ou vous voulez ajouter d'autres difficultés? ou si les personnes qui étaient dans la réunion précédente si vous avez d'autres choses à ajouter... ok?
13	P2	donc premièrement parlez du travail
14	P1	parlez du travail
15	E	donc parlez de votre travail... dites ce que vous faites... pendant votre travail... par exemple moi...
16	F	[on travaille beaucoup/
17	E	vas-y... vas-y...
18	F	je vous dire juste qu'on travaille beaucoup plus qu'on travaille vraiment... parce qu'on travaille... par nos heures de cours... là dans le cours... ça c'est une chose mais... et... euh:: je vois surtout euh:: après le:: le:: semestre dernier... que la préparation c'est... ça donne beaucoup beaucoup... il fAUt donner... c'est pas que ça donne mais il faut donner beaucoup beaucoup de temps aussi... et:: et c'est ça...mais je crois que c'est le drame du prof... même hors de notre contexte... et... les heures de préparation... les activités... même de REpréparer ou préparer la même activité pour un autre groupe ça c'est toujours le travail... et ça donne/je sais pas si je donne un cours de trois heures ça serait bien de prendre au moins deux heures pour... pour... pour... malheureusement parfois... je:: j'ai de... des... des... temps réservé... déjà... sur mon emploi du temps de la semaine pour euh::

		PRODUIRE... et quand j'ai le temps... je... sais pas... l'inspiration ne vient pas... ne viendra et je sais pas... si je parle de mon travail c'est le travail en salle... mais bien sûr c'est... c'est... c'est... cinquante pour cent du travail je crois...
19	Pa3	si je peux continuer ce que () Fabio... pendant qu'il parlait... du temps de la préparation ah::: je dois être honnête avec vous... il y a quelques mois je sens un BLANC de créativité... et avant j'étais beaucoup plus productive et beaucoup plus créative... je ne sais pas pourquoi... ah:: ça commence à diminuer un peu... et::: ça m'énervait vraiment... je prends des heures et des heures et des heures pour faire ce que je faisais très très rapidement justement parce que je vois que ma créativité là... elle manque un peu donc je crois que les heures de préparation c'est important aussi mais la qualité de la préparation ça ()
20	Pa8	() ... je ne sais pas si c'est seulement avec moi mais... parfois je pense que les élèves ne comprennent pas qu'est-ce que c'est le métier du prof... parce qu'en fait c'est :: l'exemple... le semestre dernier je demandais une rédaction euh::: une fois par semaine... et il me rendait des choses... x... voilà... comme je/j'ai dû faire mais... quand même... ça rend du temps pour corriger tout... mais s'il font des choses bizarres que ça rien à voir... je... je pense qu'il c'est comme bah je () de faire... j'ai pas beaucoup de temps mais comme on... on... on... perd notre temps avec des choses comme ça... les élèves ne comprennent pas qu'est-ce que c'est... qu'on travaille pas seulement trois heures de cours... oui? il y a des choses en plus... je sais pas
21	Pa4	mais mais mais les les gens... ils rendaient des choses qui n'avaient rien à voir avec la composition ::: ou c'était pas propre?
22	Pa8	[oui... oui mais mais... des choses comme ça... mais par exemple... même:: des:: des:: des examens... il y avait par exemple la consigne... 160 mots bah voilà "ah non je vais pas écrire..." des choses comme ça... je sais pas... parce qu'en fait ah::: c'est pas () en salle de classe pour l'examen c'est comme "ah... c'est obligatoire je dois écrire..." c'est pour ça ah? je sais pas je sais pas je comprenais pas... parce qu'on fait... « alors je fais n'importe quoi elle va corriger n'importe quoi »... je sais pas... ((risos))
23	Pa3	et l'envers aussi... les élèves qui nous rendent des milliers et des milliers de choses qu'on n'a pas demandé et ils exigent de les corriger
24	F	((risos))
25	Pa3	ou ils nous posent des questions par mail le dimanche soir
26	Pa7	la veille de l'évaluation ils se plaignent

27	Pa3	voilà
28	Pa6	()
29	Pa3	donc... je pensais... le problème c'est quand la personne que... t'as posé la question... ou qui t'as rendu quatre compositions de plus... "Mariana... tu n'as pas corrigé nos compositions"
30	Pa8	Ouais exactement
31	Pa1	non je leur dis "si j'ai le temps je corrige" et tu laisse...
32	F	((risos))
33	Pa3	j'essaie d'expliquer mais... ce n'est pas tout le monde qui comprend... si... elle ()...
34	Pa8	quelques fois ça dépend... si tu as deux trois quatre groupes... c'est... des redactions et des rédactions et des rédactions... voilà () la semaine prochaine « NON... parce que je veux ma rédaction la semaine prochaine parce que je DOIS corriger pour l'autre »
35	Pa6	moi j'avais l'habitude de corriger très vite les rédactions de mes élèves... une fois... l'élève m'a envoyé l'activité disons... lundi et après le mercredi elle m'a dit « Cassio je n'ai pas reçu la correction »... j'ai pas répondu j'ai ignoré... est-ce qu'ils pensent? non...
36	V	pour partir d'un autre coté Aline a dit "ah parfois l'élève ne comprends pas le rôle du prof..." mais moi souvent je me demande quel est mon rôle aussi... dans le sens d'accord je suis censé être là... et faire ces gens parler une langue... ça me fait peur... je donne des cours ça fait trois ans et... là je/d'accord...comment comment comment on fait ça exactement? et... après j'arrête de penser parce que sinon ça/je panique et j'avance pas... et je commence à préparer l'activité... à la pratique quel est ton but? et du coup... je remarque que plein de fois... quand je prépare l'activité... je prépare une fois je regarde et je dis... euh::: non... et là je continue mais c'est quoi le problème? et je prends du temps à comprendre qui est-ce que/qui est-ce que/qu'est-ce que je suis en train de/quels types d'information je veux passer vraiment? parce que je regarde la leçon... je crois que c'est un chose... après une heure je regarde la leçon non c'est pas ça... ça c'est beaucoup plus important... après je reregarde... ah non mais ça c'est plus important... eh::: ça prend du temps... et je crois que quand tu parles des heures de préparation... je::: j'ai du mal avec ça... ce changement de perspective... à chaque fois que je regarde la leçon et je/je/je... vois la leçon d'une autre manière... et... je pense que... le temps va m'apprendre... j'espère euh? ah être plus... perspicace par rapport à ça
37	Pa3	tu as posé la bonne question... quel est l'objectif... je ()...

38	Pa8	une chose que je pense que les élèves ne comprennent pas aussi... on/on/on se demande quelques fois... quel est notre:: rôle... comme prof... ce que les élèves ne comprennent pas que c'est partagé aussi... qu'il y a la responsabilité de l'élève... c'est comme si... nous... bah voilà et c'est ça qu'on parlait hier... je parle déjà... je mélange un peu les difficultés mais quand même... ah::: la plupart des élèves ce sont de chimie... ils sont je pense habitué aux cours magistral où il y a un prof qui doit vraiment... bah voilà et je demande toujours... voilà c'est pas comme ça... on échange
39	Pa3	tu fais cours à quel niveau... Aline?
40	Pa8	niveau deux maintenant
41	Pa1	AH:: tu fais le cours de niveau deux... ce sont les élèves seulement de... de chimie
42	Pa8	oui
43	Pa3	une chose que j'ai remarqué... à partir de cette année après que nous avons changé le contexte c'est qu'avant on avait beaucoup d'élève du troisième âge... et maintenant dans mon cours dans le cours de Cassio... c'est l'autre extrême parce que maintenant on a des élèves qui sont presque adolescents... alors c'est... ((risos)) ça a été à l'autre extrême... et il y a des points positifs... et des points négatifs... je pense que quelques fois... il sont un peu plus rapides j'ai l'impression
44	Pa6	parfois ils sont plus :: disons ils sont plus::: enfantins... tu vois?
45	Pa1	oui...
46	Pa6	parfois... c'est () il y avait deux... un mec et une jeune fille...ils parlaient ils parlaient ils parlaient... mais c'était le moment où je faisais quelque chose pour gérer l'attraction ()... et alors j'ai dû faire comme ça... "si vous voulez terminer cette discussion..."
47	Pa1	[il y a beaucoup de conversation parallèle
48	Pa8	[exactement
49	Pa6	c'est un peu... désagréable
50	Pa8	le premier jour... les élèves en fait ils parlaient rien... bah voilà c'était toujours comme ça... et j'ai dit "à l'heure du dej..." les filles ont dit... alors c'était pas comme ça généralement... ils... vraiment... mort... et comme le groupe a augmenté... il y a/bah voilà la plupart ce sont des jeunes... de première année de fac etc... ils parlaient toujours mais entre eux... et si je donne l'activité... « ah::: on doit parler »... c'est quelque chose que c'est vraiment difficile

51	F	()
52	Pa8	on demande de faire des activités "alors vous devez construire...etc en binôme en trio..." "ah d'accord"... ils font une
53	Pa6	[une phrase...
54	Pa8	une petite activité et après ils commencent à parler des autres choses... qui n'a rien à voir... "et alors vous parlez en français?"... c'est dur...
55	Pa6	et en plus tu écoutes le sujet des conversations...
56	Pa8	[comme il y a la troisième âge... que c'est mélangé... les regards de tout () et "shhh"
57	Profs	((risos))
58	Pa1	je pense que le troisième âge... ils ont... s'il y a quelque chose dans la salle qui tourne mal... on fait... un::... il y a un/un imprévu... je pense qu'ils ont plus de patience... les adolescents s'il y a quelque chose qui... que... qui... ne se passe pas très bien... eh:: ils commencent à se
59	Pa8	à rigoler entre eux
60	Pa1	oui entre eux entre eux... mais... par exemple un jour l'ordinateur ne marchait pas et j'ai écouté beaucoup de gens qui::... faisait "fhhuu"... ils ont moins de patience
61	Pa6	c'est mal élevé ça... je crois
62	Pa8	((risos))
63	Pa6	c'est mal élevé ça... c'est désagréable
64	F	((risos))
65	V	Pourquoi vous ne me/vous ne le me/ vous ne les mettez pas au coin?
66	Profs	((risos))
67	A	parfois on peut faire deux groupes euh:: deux groups eh:: on peut par/ diviser la salle en groupes... eh:: ces personnes de troisième âge avec les adolescents
68	Pa1	mais il y a UNE élève

69	Pa3	ils ont arrêté de parler
70	Pa4	je crois que c'est pas une bonne idée
71	A	NON mais on va faire un activité... donc... tu donne des bouts de papiers avec des choses-là tu triches un peu et tu fais des groupes
72	Pa4	mais je pense si on garde tout le temps les... disons grands adolescents ensemble et le troisième âge ensemble ils vont jamais se mélanger
73	A	[non
74	Pa4	ça va poser des problèmes importants
75	A	[c'est ça mélanger entre eux
76	P2	c'est le contraire...
77	Pa4	ah... ok ah ok... pardon...
78	A	moi j'ai eu un problème un peu pareil mais c'était des... des... personnes du troisième âge et... les les élèves en Lettres donc... c'était vraiment difficile parce que les élèves qui suivent le cours en Lettres ils sont vraiment rapides
79	Pa1	mais maintenant je n'ai qu'une élève... du troisième âge... et elle s'entend très bien avec ses collègues... ils l'adorent... c'/c'est bien
80	Pa7	une façon de faire ça aussi c'est les fiches a et b... on prend... les fiches a et on donne seulement aux plus jeunes et les fiches b aux plus âgés... comme ça ils sont obligés eh? de
81	F	c'est la triche...
82	Pa7	c'est la triche...
83	F	non mais...
84	Pa7	on peut tricher pas... ()
85	P1	et Melissa est-ce que...
86	Pa2	non je pensais... le troisième âge... c'est... ça... c'est toujours la polémique entre nous non? ((risos))

87	Pa8	((risos))
88	Pa2	oui c'est/c'est difficile... parce que:: ah:: c'est difficile mais non... aussi... ah:: je pense que le troisième âge apporte... beaucoup d'expérience... en fait... mais il y a une certaine lenteur là... mais:: peut-être l'hétérogénéité... si on doit travailler en salle de classe... avec ça... il y a les étudiants de lettres... ils sont beaucoup plus rapide... c'est vrai et ont d'autres questions que non des questions... ahn:: plus objective... "j'ai pas compris... je comprends pas"... comme ça... mais:: oui j'essaie de réfléchir
89	Pa8	ouais... la question je pense c'est de:: c'est de penser/je sais pas de trouver... pour ces niveaux débutants en fait... ce sont des gens qui en fait commencent c'est pas vraiment notre public... qu'est-ce qu'on va faire pour... avec ces jeunes... bah voilà maintenant on a beaucOUp de jeunes... vraiment... on a moins de troisième âge et a plus de... jeunes... quelles sont les activités qu'on peut faire ? bah voilà que notre public change je pense que nos activités aussi... dans ce sens... je sais pas
90	Pa3	()parce que nos vieilles dames... nos vieux messieurs ils sont toujours très fidèles... et comment on va attirer l'attention des jeunes... à ()
91	Pa8	oui c'est ça
92	Pa6	je sais pas si je comprends le changement disons du profil... () je sais même pas s'il y a un changement de profil... mais s'il y en a eu... je crois pas que ça... affecte le... ()
93	Pa8	pas les activités mais la façon de gérer... comment est-ce qu'on peut faire? bah voilà je pense... ça/ça/ça me gêne... toujours... le () de () ça me gêne
94	Pa6	non non non mais () je crois... il y a une () que c'est notre âge de prof... de/de/de () de cours... ()
95	Pa4	par exemple les... les conversations parallèles... on a ça avec les gens âgés
96	F	bah voilà
97	Pa4	les/les jeunes font "pfff"... on a ça avec les gens âgés... donc... peut-être que...
98	Pa6	pas de l'âge [ça dépend
99	Pa4	la différence... ce qui peut-être peut faire la différence c'est que les gens de la chimie ou de la pharmacie... ils se connaissaient...

100	Pa6	[oui...
101	V	[c'est ça...
102	Pa4	ils sont amis... ils/ils se rencontrent dans d'autres situations... et ce qu'on peut aussi se demander c'est pourquoi ces gens là ils ont décidé d'étudier la langue française ? c'est parce que leur CA proposait ça... quel est leur motivation? peut-être qu'avec ces informations on pourra... penser à des formes de gérer ou des formes d'activités qui vont... les/les faire eh:: être plus à l'aise en classe... je sais pas ehn? j'ai pas un groupe qui a des gens de la chimie mais... je penserais à ça si j'étais à votre place... donc... peut-être demander pourquoi ils ont commencé à étudier le français... essayer de comprendre ce qui peut motiver leur intérêt... pour qu'ils/ils sont pas... tout le temps un peu comme s'ils étaient blasé non? envers le monde
103	Pa7	je sais pas si ça serait vraiment... le cas de changer les activités... parfois oui... mais parfois la façon de parler aux élèves... les exemples qu'on va donner par exemple... pour les jeunes je peux dire "aller chasser le pokémon..." je sais pas alors qu'au passé composé avec le troisième je utiliserais jamais ces exemples là... donc parfois si... si on utilise des exemples un peu plus adaptés... il y aura beaucoup plus d'identification avec le professeur
104	Pa6	[c'est simple...
105	Pa7	et peut-être qu'ils vont changer aussi la façon de... nous parler
106	Pa6	[c'est ça...
107	Pa7	donc je pense qu'il y a ça aussi... il faut... il faut un peu de flexibilité... je sais pas si c'est le contenu du cours ou les activités... bien sûr on va adapter quelques unes... on peut faire courir les jeunes... les personnes du troisième âge... ça... euh?
108	Pa6	()
109	Pa8	non par rapport aux activités par exemple... c'est celle question qu'on parlait d'hétérogénéité... maintenant c'est... je pense c'est un peu plus difficile à gérer... mais c'est vraiment de faire... parce qu'ils finissent plus vite... ils restent... un temps... sans rien faire... ils commencent à parler vraiment... même en mélangeant... ils finissent plus vite ils parlent... ça dépend... je sais pas
110	Pa7	mais comme les écoutes... parfois on fait une écoute et il y en a un qui a tout compris... il y en a un qui a rien compris... qu'est-ce qu'on fait? on/on/on veut pas faire réécouter parce qu'il y en a un qui a tout fini?... il faut dire "bon si vous avez fini... déjà... vous vérifiez vos réponses... vous comparez avec le voisin » ... je sais pas

111	P1	est-ce que vous avez d'autres difficultés à ajouter... principalement ceux qui n'étaient pas là... Vivian... Louise et aline ? donc vous êtes d'accord avec les difficultés qui ont été soulevés dans la première (réunion)
112	Pa7	j'ai une difficulté... peut-être que vous en avez discuté mais pas aujourd'hui... par rapport à la régularité/au manque de régularité du travail des élèves parce qu'on disait... nous on travaille beaucoup pour préparer le cours... on veut qu'ils produisent... mais on demande aussi des compositions à la maison... on demande un peu de travail à la maison et parfois c'est en fait c'est assez frustrant d'arriver en salle de classe... et... il y a un ou deux qui ont fait l'exercice... ou bien les compositions ils me rendent... cinq compositions un jour avant l'évaluation... donc je sais pas c'est difficile à gérer parce que gron/gronder les élèves... ça fonctionne pas toujours
113	Pa6	((risos))
114	Pa7	mettre au coin (?)... tirer l'oreille... c'est un peu plus agressif... non? mais enfin j'ai un peu de difficulté avec ça... en fait c'est comment... je sais pas... comment avoir une réponse plus positive de la part des élèves...
115	V	ça dépend d'eux euh?... de comprendre qu'ils sont là... c'est leur rôle aussi de
116	Pa2	comment contrôler ça
117	Pa7	oui c'est ça... parce que parfois il peuvent dire "j'ai rien appris à ce niveau là..." mais ils ont pas travaillé... ils ont travaillé en classe mais hors classe pas toujours... parfois rarement donc c'est difficile...
118	Pa6	moi je vois le () et je crois que ()
119	Pa3	moi je travaille un peu sur l'ironie même...
120	F	((risos))
121	Pa3	oui mais c'est vrai... je dis... euh:: pendant les questions administratives je dis alors les compositions je les reçois par mail... jusqu'à la fin de la semaine... vous pouvez me rendre un peu en retard ce n'est pas grave... mais je ne corrige pas des compositions la semaine de l'évaluation... vraiment la semaine... c'est une règle que je pose... ils rigolent un peu... parce que je parle d'une façon ironique... « je vais pas corriger euh? » mais... j'écris sur le tableau comme si c'était une règle... un autre exemple que je fais que c'est pas lié avec la correction avec ça... mais le contrôle... comment faire... eh... comment dire aux élèves... nous sommes/nous sommes sérieux quand même... même s'ils sont beaucoup plus âgés... s'ils sont très peu âgés... c'est par rapport au retard de :: de la pause... je crois que ce n'est pas seulement moi mais... la pause qui devrait durer dix minutes... ça dure... quinze minutes... bon quinze minutes ça va... mais le problème c'est quand ça commence

		à devenir une demie heure... ce que je fais... hier même... c'était le premier jour du cours et... je l'ai laissé vraiment... j'ai dit "alors comme c'est le premier jour du cours... quinze minutes de pause"... vingt-cinq minutes... trente minutes... personne n'était là... moi... je l'ai laissé carrement ils vont revenir quand ils veulent... euh:: la pause a pris quarante cinq minutes quand même pour le niveau onze... parce qu'ils connaissent tous... j'avais déjà prévu ça... mais ce que j'ai dit c'était "alors ça va ça a été bien la pause? pour moi c'est pas grave... aujourd'hui cet après-midi c'est le dernier cours que je fais pendant la semaine... après je rentre chez moi tranquille je vais travailler avec d'autres choses... mais... si vous faites quarante cinq minutes de pause on va sortir d'ici... à six heures et demi..." "ah mais mariana tu ne prends pas de trafic..." "donc faites une pause plus petite"
122	Pa1	moi je détermine la fin de la pause et je commence avec les élèves qui sont dans la salle
123	Pa3	[et quand il n y en a pas...?
124	Pa1	et
125	V	ils ont fait un complot...
126	Pa1	au commencement il y a quatre élèves... je commence avec ces quatre là... parce que sinon ils vont commencer à arriver plus tard plus tard plus tard
127	Pa8	() quelques fois c'est seize heures deux seize heures quelque chose... et je dis bah voilà pILE dix minutes... et je commence... pile... bah voilà... et après ils commencent à voir que c'est pas vraiment
128	Pa3	on doit être sérieux vraiment... même si on fait des plaisanteries... et tout ça... montrer que derrière notre... blague... il y a une raison pour ()
129	Pa1	(((tosse)))
130	Pa4	par rapport au texte... au travail des étudiants... des élèves... disons à la maison... ce que j'essaie de faire mais... là il faut toujours qu'il y ait au moins une personne en classe qui travaille... donc quand il y a au moins une personne ou deux... après je sais pas si c'est trop bien parce que j'expose un peu ces personnes et je dis "ahh tiens vous voyez... telle personne ou telles personnes pluriel ont rendu le texte... ils profitent de ma correction... j'ai vu beaucoup de développement... parce que là ils rendent le texte je corrige ils rendent un autre... je vois beaucoup de différence... vous autres vous pouvez aussi... vous pouvez bénéficier ça... si vous ne faites pas vous perdez ça »
131	Pa6	mais il y a la limite ()

132	Pa4	mais c'est ça... un peu d'exposé... je sais pas si c'est trop bien d'exposer la personne... mais j'essaie de faire une sorte que c'est pas vraiment vous voyez? c'est la personne qui gagne et vous vous perdez... et ça vraiment très gentil... c'est pas méchant... je dis « si vous ne rendez rien je ne corrige rien mais... pour vous c'est dommage... vous perdez l'opportunité »
133	Pa6	tu travailles moins en plus
134	Pa4	mais/mais c'est ça... j'essaie de donner un exemple... avec quelqu'un... et normalement...ça fonctionne normalement si la personne rend ça s'améliore... donc
135	V	quand je rend l'évaluation
136	Pa4	[oui..des mi-semestre
137	V	oui des mi-semestres... "ah oui Mariana c'est super... tu as »
138	Pa4	[t'as beaucoup développé
139	V	« oui... les compositions écrites ont bien marché... continue comme ça... regarde ici tu n'as pas fait l'erreur que tu faisais » et des choses comme ça et tout
140	Pa4	oui parce que c'est vraiment... euh::: pour moi c'est toujours très difficile quand on arrive à la mi-semestre... et c'est la première fois où on voit un texte de/de cet élève... et parfois il y a des choses qu'on imaginait pas... et moi j/je panique vraiment très fort... et si c'est le cas je parle avec la personne disons... "toi il faut vraiment faire des choses à la maison... et me rendre parce que... ça va pas aller pour l'évaluation finale..." mais c'est ça c'est
141	Pa1	je peux ajouter une chose?
142	Profs	((risos))
143	Pa1	eh:: une chose qui me pose beaucoup beaucoup de problème c'est l'alternance entre:: français et le portugais... le portugais ne doit pas exister... de la part du professeur mais quand je parle en français dans la salle j'ai tellement peur qu'ils ne comprennent pas ce que je suis en train de dire... que:: quelques fois je dis une petite phrase en portugais... ils me demandent un vocabulaire en français... et:: j'explique en français... je fais un dessin... et après j'ai envie pour qu'ils/pour me certifier qu'ils ont compris... parce que comment je vais savoir que tout le monde a compris? alors je me suis déjà demandé "alors pourquoi je parle tellement portugais...? je parle plus que je devrais en fait..." et alors peut-être pour... être sûr qu'on me comprenne... mais je sais pas comment me débarrasser de ça... comment je peux certifier qu'ils comprennent d'une autre manière?

144	Pa7	demandeur qu'ils fassent une phrase... avec
145	Pa7	oui
146	F	() pour le niveau portugais... j'ai été déjà critiqué disons pour des élèves... surtout au niveau trois... parce qu'au niveau trois... c'est pas que je parle plus de portugais qu'aux autres... normalement j/j'ai ce/ce...à priori j'utilise pas le portugais en salle mais au niveau il y a beaucoup beaucoup de pronoms
147	Pa1	[d'aliments... beaucoup d'aliments... eh:: abobrinha
148	Profs	((risos))
149	Pa1	Le poireaux... alho poró ()
150	Profs	((risos))
151	F	() par exemple eh:: là je l'aide beaucoup eh? ça "eu gosto..." tu vois? on n'utilise pas le pronom
152	Pa1	oui
153	F	et/et/et j'essaie de/de/de/de/de faire/de demander même en portugais... ou () on a ce pronom... on n'utilise pas... mais c'est plus pour inviter à une réflexion... pour... eh:: me certifier qu'ils ont compris... c'est juste pour ... à ce point là... je ne trouve pas que le portugais en salle soit... mauvais... c'est un mauvais choix je sais pas
154	pa4	donc c'est plus lié à de choses
155	F	à faire une petite réflexion... et en portugais comment ça marche?
156	V	un parallèle...
157	F	le COD COI...
158	Pa3	je crois que ça c'est intéressant mais pas systématique... j'ai fait ça... avec mon niveau sept cette semaine même...eh:: parce qu'ils avaient vraiment l'habitude de dire... "ah je parle de le prof..." vous voyez? de le... à le... et moi... j'ai tout arrêté et j'ai dit "gente... em exceção absoluta em vou falar em português... quando vocês falam de le é como se vocês tivessem falando "eu vou falar de o professor"... on arrête avec ça? » mais là vraiment ils étaient étonné en portugais... mais j'ai trouvé que ça a été un peu important parce que la mauvaise habitude se répétait...

		vraiment... et je crois que là oui... je pense que c'est un peu dans le cas de ce que Fabio veut dire... cette réflexion en portugais pour leur aider/les aider
159	Pa7	mais est-ce que/est-ce que pour la... je sais pas pour comparer les structures des langues... est-ce qu'on peut pas s'en passer de l'usage de la langue? un exemple... je vais au parc... un exemple... je vais au parc... j'y vais euh ? on peut tout simplement dire ah en portugais en portugais on pourrait "je vais" mais en français on doit dire "je vais au parc" ou "j'y vais"... est-ce qu'on doit employer le portuGAIS pour faire cette comparaison?... je sais pas... parfois c'est... parFOIS je comprends que ça peut ahn ::éviter de passer trois heures là-dessus... parfois c'est plus pratique:... trente secondes Mariana peut-être a résolu un problème... mais je sais pas si systématiquement comme tu disais...
160	Pa3	[systématiquement ()
161	Pa7	c'est... c'est... la peine de chaque fois utiliser quand on veut montrer que c'est une structure différente
162	V	oui par exemple... les partitifs
163	Pa4	[mais là c'était une recette...
164	Pa7	oui...
165	V	oui... partitif... quand tu vas expliquer les partitifs... les élèves ils sont là... ils ont peut-être compris la règle... mais... "comment c'est ça en portugais?" ... "ça n'existe pas en portugais... on ne dit pas ça"
166	Pa7	oui...
167	V	mais là ah:::: "comment on dit ça en portugais?"... "non mais ça n'existe pas" et ça prend du temps à comprendre
168	Pa7	ouais
169	Pa8	et la chose que je dis... c'est bah voilà c'est... vraiment ça... a résolu mon problème... c'est... "si vous êtes en France ou un pays francophone... vous allez demander en portugais qu'est-ce que c'est ce mot là?"
170	V	ah... très bien ça
171	Pa8	et ils restent comme ça... "NON"... je dis 'alors vous devez vous... essayer de débrouiller... de parler d'une autre façon » c'est ça

172	Pa7	[mais... mais... par exemple pour les partitifs... je sais pas si... si... il y a vraiment le problème... je/je comprends qu'il y a des gens qui travaillent vraiment avec l'équivalence de la langue et tout... mais si on leur dit "bon si vous dites 'tu veux manger LA pastèque' les français vont comprendre que vous avez mangé cent pour cent de la chose" donc parfois on peut expliquer
173	Pa3	[et c'est ça le problème d'utiliser sys-té-ma-ti-que-ment la correspondance en portugais ou pour montrer montrer la différence systématiquement... on les... on les... fait croire qu'ils peuvent toujours faire cette correspondance et voilà... l'article partitif arrive et qu'est-ce qu'on fait avec?
174	V	ouais... parce qu'en portugais on dirait "j'ai mangé pastèque"...
175	Pa7	voilà
176	V	"j'ai mangé pastèque" ça n'existe pas...
177	Pa7	voilà ça n'existe pas... et si on dit "LA pizza" on va comprendre que vous avez mangé cent pour cent de la pizza...
178	P1	bon... euh::: juste pour vous expliquer comment est-ce qu'on va... continuer notre intervention... on va partir dans un autre moment... oui? j'aurai besoin de deux volontaires pour regarder d'autres vidéos seulement avec moi... et enfin... faire des commentaires... et...
179	P2	[alors... l'IDÉE peut-être... on va... on peut reformuler la manière d'expliquer... vous avez évoqué plusieurs problèmes... n'est-ce pas? et aujourd'hui de nouvelles difficultés... n'est-ce pas? donc... on a eu aujourd'hui... l'histoire de deux publics différents... jeunes et gens âgés... on a eu aussi... le manque de régularité du travail des élèves qui a été évoqué... hétérogénéité et maintenant l'histoire là avec la question de Marcos l'histoire de l'alternance au portugais... donc ça ça s'ajoute aux/à ce qu'on avait dit qui était la correction de l'oral... quoi d'autre?
180	P1	oui... les erreurs du professeur... et la relation du prof élève en ce qui concerne la méthodologie
181	P2	voilà donc l'idée maintenant c'est de faire un moment... où vous allez... voir des films qui traitent...un peu/quelques unes... on va choisir parmi ces films... vous allez choisir... deux
182	P1	[deux
183	P2	qui sont les plus importants... parce qu'on aura pas le temps de traiter tout ce semestre... ceux qui sont les plus importants pour vous... quand on aura choisi les/celles qui sont les plus importantes... ah:: vous allez voir qui parmi vous

		souhaite... visionner d'autres vidéos... quelques unes ça peut être des vidéos de chez nous ici d'une autre époque... quelques unes ça peut être des vidéos de NeoPass... qui est un plateforme pour la formation des profs... ah:: ça va être fait de manière séparée avec Naiara... et... ça va être filmé aussi et c'est... c'est ça qui va revenir après... les films de ces confrontations... avec d'autres vidéos... ça va revenir ici... euh:: pour la discussion d'accord? c'est/l'idée c'est qu'on va/il faut qu'on discute pour proposer des solutions... donc le moment de proposer des solutions maintenant... chacun a dit comment il fait... donc peut-être que après ça... l'idée c'est que... sur les deux difficultés qu'on va choisir... vous allez vraiment proposer des choses... c'est vraiment une trans/fin... transformation de quelques choses... on va essayer de proposer de manière de faire etc... donc la première chose ça sera peut-être de voir quelles sont les choses qui nous semblent les plus représentatives de vos difficultés ()
184	Pa3	()
185	P1	oui voilà ce sont les difficultés qui ont émergées... dans ce contexte...
186	Pa3	je vote toujours la correction...
187	P2	on va mettre au tableau peut-être?
188	P1	je vais...
189	Pa6	moi je vote pas... je crois que ()
190	P2	on va/on va noter alors..
191	Pa6	Eliane () avec... des choses que tu m'avais dit
192	P2	ah oui je crois oui...
193	Pa6	avec la
194	P2	donc attend... on va tout écrire là... la correction... les erreurs du prof... relation prof élève...
195	P1	((escreve na lousa))
196	Pa1	le manque de régularité des élève...
197	F	la ()

198	Pa4	oui c'était... l'intérêt...
199	P2	ça c'est autre chose... ça c'est de la semaine dernière... relation prof/élève dans ce qui est la méthodologie... le livre... les explications des choses et tout... ça c'était la méthodologie... quand vous avez dit que les élèves contestent la méthodologie... contestent le livre etc... ça c'était de la semaine dernière... aujourd'hui... nous avons l'histoire de deux types de publics
200	P1	l'hétérogénéité des publics
201	P2	voilà... et:: on a l'alternance français portugais... hétérogénéité du public sachant qu'il y a plus de jeunes ahn? plus qu'on avait... aujourd'hui... ah:: l'alternance français portugais et la régularité du travail des élèves... donc chacun va proposer deux... et on voit ce qui sont les votés... tu commence Aline?
202	A	oui... c'est euh
203	P2	pense... pense et:: alors Vivian et toi?
204	V	j'essaie de lire la dernière...
205	P1	la régularité du travail des élèves... l'alternance français portugais...
206	V	ah:: la régularité...
207	P2	c'est deux... chacun choisit deux...
208	V	ah... deux?
209	P2	deux... parce que ce sont DEUX choses ()
210	V	la correction...
211	P1	un autre Aline?
212	A	la correction...
213	P2	Mariana
214	Pa3	la correction et l'alternance français portugais
215	P2	la correction

216	F	la régularité du travail... et ()
217	Pa1	la:: régularité et l'alternance...
218	Pa6	()
219	Pa2	la correction et la relation prof élève...
220	Pa4	la correction et::: la régularité du travail...
221	Pa8	la correction et ()
222	P1	alors... correction et la régularité du travail...
223	P2	voilà...
224	P1	si on a le temps...
225	P2	[c'est ça qu'on prend et on met un deuxième... mets un troisième
226	P1	[un troisième... d'accord
227	P2	parce que peut-être que
228	P1	d'accord
229	P2	si on a le temps... si c'est possible parce qu'il y a quand même qui est intéressé par ça... alors... qui parmi vous... qui est-ce que souhaite... participer à cette étape où vous allez visionner ou discuter... avec... avec... Naiara de ce que vous voyez... et vous allez être filmé
230	Profs	()
231	V	c'est quoi la () j'ai pas compris...
232	P2	alors... l'idée... alors... je vais t'expliquer l'idée... l'idée ce que... on peut se confronter à notre propre travail... c'est ça que vous avez déjà fait... Vivian... Marcos... Jaci... et l'autre Marcos... vous êtes déjà confronté votre propre travail... on a filmé vos cours... ne c'est pas?... l'idée maintenant c'est qu'on va se confronter au travail de l'autre... dans/et l'idée derrière... c'est que en regardant le travail de l'autre qui fait la même chose que moi... qui a le même métier que moi... je vais me reconnaître... dans certaines choses... et ça va susciter aussi des discussions... comme vous avez discuté une fois sur vos actions... vous allez discuter à propos de votre vécu mais à propos des actions de l'autre... ça va vraiment avoir:: euh:: fin...

		un impact sur vous... l'idée c'est qu'on va choisir des... des morceaux de vidéos qui sont liés à ce thème là... qui permettent de faire revenir ce thème... d'accord? et... donc les vidéos ça peut être des vidéos qu'on a déjà produites ici... on a beaucoup de films... ici... et nous avons aussi une plateforme de formation... qui est NeoPass... qui a été faite avec des collègues de Lyon et de Marseille... où on peut trouver des choses comme ça aussi... d'accord? donc on va... euh:: on va voir ces deux:: ces deux corpus là ... de vidéos... et vous allez visionner une partie pour parler des difficultés qu'on a choisies ()...
233	V	ça m'intéresse c'est quel jour le vendredi?
234	P2	c'est... c'est () avec Naiara
235	P1	[() je préfère que ça soit le vendredi je suis libre toute la journée...
236	P2	[je pense qu'on peut avoir même deux ou trois personnes... Vivian...
237	F	je... () je fais partie de l'autre partie...
238	P2	c'est ça... il était de l'autre côté... toi aussi Aline?
239	P1	alors... Fabio... Vivian... Aline...
240	F	mercredi ou... ()
241	P2	quelqu'un d'autre?
242	P1	mercredi? l'après-midi? ouais le matin je suis libre...
243	F	[oui...
244	P2	et:: après ces premières étapes... c'est la () ici... d'accord? on va revenir... mais là ce qu'on va faire... c'est que quand on va/ maintenant ces deux dernières réunions... c'était pour sentir un peu et identifier un peu le thème... quand on va arriver plus vers la fin du semestre... là on va... on va... une réunion plus longue sur ça... on peut pas arriver à des solutions en cinquante minutes... d'accord? voilà...
245	P1	et c'est ça...
246	P2	merci beaucoup...
247	P1	je vous remercie beaucoup ah?

248	P2	et on va faire nos tâches...
-----	----	------------------------------

VIII. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Álvaro

Aloconfrontação com Álvaro – Tema: Correção	
Legenda: P1 – pesquisadora 1 P2 – Pesquisadora 2 AI – Álvaro Prof - Professor que aparece no vídeo AI, III, III – alunos que participam do vídeo	

1.	P1	Bon Arthur... on va commencer... et pour t'expliquer comment ça marche... tu/je/ on a sélectionné quelques vid/quelques extraits... de classe... ok ? et je vais te dire à quel minute tu dois mettre pour voir l'extrait que j'ai sélectionné... oui ? mais pendant/enfin ce son normalement cinq minutes huit minutes... mais tu peux arrêter :: le moment où tu veux arrêter où tu pense qu'il y a quelque chose qui a () ton attention et qui tu veux commenter... et moi aussi il y a des :: il y a quelques passagens oui ? que je veux/que je voudrais commenter avec toi... mais :: je peux te demander d'arrêter aussi... ok ? oui ?
2.	A	Uhum
3.	P1	Alors... tu peux juste revenir au début c'est/ça commence avec cette vidéo... oui ? et on va la regarder jusqu'à plus ou moins huit minutes... ok ? [tu peux
4.	A	[Ok.... uhum ... je peux ?
Vidéo 1 minuto 22 segundos	Prof	(IN VÍDEO) ce que vous faites pendant la semaine ... alors vous deux vous deux (Paulina, Eduardo) ... regardez-moi... j'explique un jeu... vous allez/ vous allez expliquer ce que vous faites pendant la semaine ... vous avez vous/ vous/ vous devez expliquer cinq fois pa/ parce qu'il y a cinq jours de la semaine quels/ quels sont les jours de la semaine?
	AI	Lundi
	Prof	Lundi
	AI	Mardi
	Prof	Mardi
	AI	Mercredi
	Prof	Mercredi
	AI	Jeudi
	Prof	Jeudi
	AI	Vendredi
	Prof	vendredi alors tout le monde ... lundi
	AI	Lundi
	Prof	Mardi
	AI	Mardi
	Prof	lundi mardi
	AI	lundi mardi
	Prof	lundi mardi mercredi
	AI	lundi mardi mercredi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi
	AI	lundi mardi mercredi jeudi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi vendredi
	AI	lundi mardi mercredi jeudi vendredi
	Prof	Valéria lundi
	AII	Lundi
	Prof	lundi mardi
	AII	lundi mardi
	Prof	lundi mardi mercredi
	AII	lundi mardi mercredi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi
	AII	lundi mardi mercredi jeudi
	Prof	lundi mardi mercredi jeu-di vendredi

	AII	lundi mardi ahn mercredi (lundi) vendredi
	Prof	Presque! lundi non, jeudi ... (FIN VIDÉO)
5.	P1	[tu peux arrêter un peu ?... alors j'ai vu que tu as :: rigolé un peu :: tu as trouvé quelque chose de bizarre :: ()
6.	A	Non... pas bizarre... c'est juste que je/j'ai jamais fait ça.
7.	P1	Et comment tu le fais normalement ?
8.	A	En fait je n'ai jam/je pense que je ne/j'ai jamais enseigné les jours de la semaine... mais :: quand je :: quand je/ bon normalement je ... je parle des jours séparément... pas comme/mais ça je pense que c'est efficace ((risos))
9.	P1	Tu penses que c'est efficace ?
10.	A	Ouais... même pour moi j'ai trouvé rigolo
11.	P1	D'accord
12.	P2	Tu as trouvé rigolo ? quoi ? la manière de faire ? tu as trouvé que c'est amusant pour l'élève ? qu'est-ce que tu as trouvé ::
13.	A	oui... je pense que c'est peut-être amusant pour l'élève... ça a été amusant pour moi... je sais pas comment ça/je vois pas les élèves... mais:: je pense qu'ils ont::je pense que c'est un peu plus... intéressant que dire juste:: lundi mardi ahn:: etc...
14.	P1	d'accord... et tu as vu qu'après il/ enfin il attire l'attention d'un élève/d'une élève il demande à une lève de répéter SEULE...ahn::pourquoi tu penses qu'il a fait ça?
15.	A	parce qu'il ne ne l'entendait pas?... peut-être elle n'a :: elle n'a pas ::... pendant que tout le monde répétaient elle n'a:: elle n'a rien dit ou:: il n'a pas entendu sa voix il voulait savoir si elle (pouvait bien le faire)
16.	P1	Et tu fais ça normalement ? tu demandes à un élève de répéter tout seul ?
17.	A	Oui... oui normalement quand je vois que ::l'élève ne :: ne dis rien ou ::si ahn :: j'entends pas vraiment la voix de tout le monde j'essaie de /ou si c'est une chose que je sais qui... un ou autre a plus de difficultés j'essaie de demander à un élève directement
18.	P1	d'accord ... ET ils se sentent... à l'aise avec ça de répéter tous seuls ?
19.	A	ça dépend ça dépend à la semaine ::prochaine par exemple il y a une élève qui est hispanophone... dans mon groupe et elle me dit que ahn en espagnol il n'y a pas de différence entre voyelle ouverte et voyelle fermée... je connais pas bien l'espagnol donc je sais pas VRAIMENT si c'est vrai mais ce que/ce qui c'est un peu difficile pour elle c'est de voir la différence entre é et ê... ou bien entre e et ê... et :: donc parfois je la fais répéter :: pas plus que les autres mais :: j'essaie de faire un peu plus d'attention quand je passe... un peu près d'elle et la semaine proc/ahn :: dernière par exemple on a travaillé sur la différence le passé composé et de l'imparfait donc la différence de de prononciation... et.... elle f/ elle était un peu :: gênée je pense de de de répéter tout seul... donc j'ai vu que j'ai remarqué que elle n'aimait pas trop l'activité donc je suis venu faire seulement avec elle... ahn :: mais elle insiste elle me dit qu'elle n'entend pas la différence même si moi je... je me rends compte qu'au fur et à mesure qu'elle/e qu'elle commence à répéter/ ah bon... à travailler sur ça... elle fait différemment...mais elle me:: elle insiste elle dit que non
20.	P1	tu peux continuer
Vidéo 2 minutos e 21 segundos	Prof	IN VIDÉO très bien très bien très bien alors ahn:: je commence... Vous allez chercher dans la salle de classe et tout le monde va commencer pour jeu/ pour lundi/pour lundi... le premier jour de la semaine... alors, je vais être je cherche Maurice je dis, alors... le lundi je vais:: au théâtre, je vais:: au cinéma, je joue au football et:: je joue::/ je joue au football et je joue:: et je fais du ski ... quatre choses ... il faut dire quatre choses... après, bon, j'ai déjà dit lundi il va me dire ... qu'est-ce que tu fais le lundi?
	AIII.	lundi j'ai:: fait:: (dormir)
	Prof	je dors
	AI	((risos))
	AIII	je:: je vais ... à l'université ... je:: (andar)
	Prof	je fais des... comment on dit?
	AIV	Promenades ?
	Prof	[Promenades
	AIII	non... (andar de ônibus)
	Prof	((risos))

	Prof	Je prends le bus ...
	AIII	[je prends le bus
	Prof	mais on va rester seulement avec les verbes ... voilà faire ... jouer ... et? Aller... d'accord? Seulement ces trois verbes
	AIII	((voz de alunos))
	Prof	[très bien
	AIII	[je fais / je fais le ... (dishes)
	Prof	tu fais la vaisselle
	AIII	la vaisselle
	Prof	très bien, alors, maintenant nous avons déjà fait lundi il va partir chercher quelqu'un pour faire mardi mardi mardi mardi mardi et il y a une autre personne qui a déjà fait lundi et va chercher mardi alors Mauricio je fais ça je fais ça je fais ça et lui je fais ça je fais ça je fais ça je fais ça alors mercredi mercredi mercredi mercredi mercredi tu vas chercher une personne pour parler de mercredi ... qui arrive le premier à dire tous les cinq jours de la semaine gagne... d'accord? Vous avez compris?
	AIII	mais ou menos
	Prof	plus au moins ... d'accord (FIN VIDÉO)
21.	P 1	tu peux arrêter ? alors... enfin je voudrais discuter discuter avec toi sur l'explication...du prof...toi :: tu as compris comment ça marche?
22.	A	le jeu ? oui... aham...oui je pense
23.	P1	et tu penses que les élèves ont compris ?
24.	A	Ah :: oui je pense que oui... il faut :: ex/dire quatre choses qu'on fait... les jours de la semaine donc on finit en jour et on/je commence à... plus ou moins crier dans la salle pour chercher une autre personne qui a déjà fini aussi... et la personne qui fait tous les jours gagne
25.	P1	ça va... et tu penses que c'est une bonne explication ?
26.	A	Oui... de :: de :: de la consigne tu veux dire ? oui je pense que oui
27.	P2	donc on continue ? je pense qu'il faut essayer de laisser Arthur arrêter... d'accord ? parce que :: je pense que
28.	P1	[ah d'accord
Vidéo 52 segundos	Prof	(IN VIDÉO) d'accord alors qui a compris ? toi tu as compris alors explique:: essaye de dire en français (d'accord ?)
	AIII	parler avec ...
	Prof	une personne
	AIII	une personne ... ahn:: parle lundi ... je parle ah lundi je fais pa pa pa pa tu réponds je fais pa pa pa quand vous terminez ... vous va:: dire ... les jours après et parler avec another/another ((risos))
	AI	((risos))
	Prof	une autre
	AIII	une autre personne et successivement
	Prof	Voilà
	AIII	((barulhos na sala))
	Prof	très bien jusqu'à vendredi... vous allez chercher cinq personnes alors si je dis (FIN VIDÉO)
29.	A	ce que je trouve intéressant que le prof a fait c'est qu'il n'a pas arrêté l'élève pour...pour corriger ... donc même si l'élève il a utilisé les mots en anglais :: ou des mots qui n'existent pas.... il n'a rien fait il a juste laissé l'élève parler pour que les autres étudiants aussi comprennent... moi je pense que :: personnellement je fais ça aussi... et je pense que ça marche :: ça marche mieux de ne pas arrêter... dans ce type de situation
30.	P1	et tu as dit aussi que tu laisse l'étudiant parler pour que les autres... étudiants comprennent
31.	A	[comprennent.... ouais ouais parfois quand ce type de situation se passe.... comme moi je donne la consigne mais elle est pas trop claire... pour moi elle est claire...mais :: peut-être que pour les élèves non... ahn :: je les essaie/j'essaie de demander à quelqu'un... de d'expliquer aux autres pour :: parce que parfois... si un autre étudiant qui explique c'est/c'est plus facile

32.	P2	d'accord et par rapport/ donc toi tu as commenté donc une manière de corriger... la tienne elle est similaire ?... à celle de Danilo ...voilà c'est ça
33.	A	[oui] [de ne pas corriger dans ce type de.... ouais]
34.	P2	Ahn ::: donc et alors quels seraient les autres manières de faire ? est-ce qu'il y a des moments où tu fais d'une autre manière ? ce /enfin... là tu ne corrigerais pas mais il y a d'autres moments dans quel moment tu corrigerais ?
35.	A	après par exemple... si ahn dans les moments où il circule dans la classe... je serai :: attentif pour revoir si... ils produisent :: bien...
36.	P2	Uhum... et à ton avis pourquoi c'est plus efficace de ne pas corriger à ce moment-là ?
37.	A	parce que sinon ça va :: l'objectif là c'est que les autres étudiants comprennent la tâche la la consigne...si je corrige ici ils vont pas ils vont pas :: ils vont pas comprendre parce que... je vais arrêter la parole ils vont demander aussi « qu'est-ce que c'est ça ? moi je sais pas ce mot » ça va perdre... l'ob/ l'objectif de l'activité
38.	P2	Uhum... voilà pour que tu saches/ ce que / enfin que tu peux arrêter/ dans ce cas-là tu as trouvé une chose similaire...avec ta pratique tu peux trouver aussi des choses différentes... ou des choses que tu comprends pas ...des choses qui t'étonne qui te paraissent étrange voilà tu peux :: AVOIR plusieurs critères pour arrêter
39.	A	Uhum... ok
Védeo - 1 minuto e 9 segundos	Prof	(IN VIDÉO) lundi à Iara, elle va me dire lundi aussi et après on va chercher... vous vous rappelez ? chercher, chercheuse et chercheur ? on va chercher une personne pour parler du mardi... alors mardi mardi qui est en mardi ?... Mauricio a déjà fait lundi avec avec:: Tereza alors ... eh:: vous êtes déjà partis mardi mardi alors je/je parle à Maurice mardi on fait mardi ensemble? on va commencer à chercher mercredi mercredi mercredi ... qui est déjà en mercredi va/va bavarder de nouveau et après jeudi vendredi et qui arrive au vendredi le premier ... qui parle de vendredi le premier gagne d'accord?
	AIII	eh só tem uma coisa eh:: no... eu faltei na última aula, mas... aller c'est je aller ou je va?
	Prof	je vais
	AIII	je vais aller au cinéma?
	Prof	je vais AU cinéma
	AIII	je vais au cinéma
	Prof	je vais au cinéma
	AIII	[((barulho na sala))]
	Prof	je vais au théâtre
	AIII	[(é je vais)]
	Prof	je vais à la campagne (FIN VIDÉO)
40.	A	alors là je sais pas si c'est le cas mais :: peut-être que je demanderai ici à un autre étudiant aussi...de :: d'expliquer... parce que bon là je sais pas si le prof il a pensé que :: ça/ il a déjà perdu un pe/assez de temps pour expliquer et là il veut juste... résoudre les problèmes de l'élève qui a/ qui n'est pas venu le cours dernier... mais :: bon si c'était dans une autre sit/ dans un autre type de situation... ah :: peut-être que moi je demanderai aux autres élèves... D'EXPLIQUER comment conjuguer le verbe aller avec la première personne
Védeo 54 segundos	Prof	(IN VIDÉO) alors dire quatre choses à quatre personnes/à cinq personnes d'accord? vous ne pouvez pas répéter ... [d'accord?
	AI	[(ahn...)] ((alunos com expressão de descontentamento/barulho na sala))
	Prof	(il y a déjà beaucoup de vocabulaire que vous avez vu ... d'accord? beaucoup de choses s'il y a quelque chose... () que je vais effacer ... alors, un... deux.../ tout le monde/ levez-vous levez-vous levez-vous levez-vous très bien ... tout le monde lundi
	AI	Lundi
	Prof	Mardi
	AI	Mardi
	Prof	Mercredi
	AI	Mercredi
	Prof	Jeudi
	AI	Jeudi

	Prof	Vendredi
	AI	Vendredi
	Prof	Très bien
	AI	Très bien ((risos))
	Prof	Alors... continue /COMMENCE (FIN VIDÉO)
41.	A	qu'est-ce qu'il a dit ? il a dit rien
42.	P1	je pense qu'il a dit très bien à la fin... parce que tout le monde a bien répété :: c'est ça ... et ils ont répété très bien
43.	A	Ok
Vidéo 1m 10 s	Prof	(in vidéo) JÁ
	AI	((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos)) (fin vidéo)
44.	P1	Arthur... tu arrêtes ?...on va passer à un autre extrait
45.	P2	peut-être il peut commenter... alors qu'est-ce que tu/ qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ?
46.	A	là ils font la/ l'activité qui :: qui le prof à proposé et :: ahn :: je pense que ça c'est similaire à ce que je fais... que cela où il passe il voit s'ils produisent bien... s'il/ il (re)explique les choses j'ai vu qu' il a/ il a dit quelque chose à propos de la préposition cet/cet étudiant-là il avait oublié une chose :: et là le prof a expliqué donc c'est vrai je pense :: que je fais de la même façon
47.	P1	D'accord... uhum... alors c'est à treize minutes trente... oui je pense que... alors tu as compris enfin ils font les jeux et là on va à la fin d'accord ? à la fin du jeu...ok ?... ça va.... treize trente
48.	A	[oui ... treize trente ?
Vidéo 2 minutes e 22 segundos	AI	IN VIDÉO ((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos))
	Prof	Tu as gagné?... applaudissement applaudissement ((barulho de aplausos)) Caim () le vendredi seulement le vendredi
	AI	((risos))
	Prof	Alors
	AV	ahn:: elle jeu/elle jouié le::
	Prof	[elle joue au
	AV	elle joue au krav magá ((barulho na sala))
	Prof	(allez continue continue)
	AV	elle/ elle fait/elle fait la gymnastique/ de la gymnastique
	Prof	très bien
	AV	elle jouié du:: piano
	Prof	elle joue::.... tout le monde elle joue du piano
	AI	elle joue du piano
	Prof	elle joue de la guitare
	AI	elle joue de la guitare
	Prof	elle joue de la batterie
	AI	elle joue de la batterie
	Prof	oui... oui mais c'est là c'est l'infinif jouer... le verbe jouer je joue tu joues il joue... voilà o e/ le E final il n'a pas d'accent
	AV	e/elle jouié/ joue ::: le:: violon
	Prof	du violon... très bien très bien et qu'est que Caim fait?
	AVI	il fait de la gymnastique... il joue:: de la batterie et il joue/ il faire du ski
	Prof	[il fait du ski ... tout le monde il FAIT
	AI	Fait
	Prof	Je fais
	AI	Je fais
	Prof	Tu fais
	AI	Tu fais
	Prof	Il fait
	AI	Il fait

	AVI	il joué/JOUE de piano
	Prof	du piano très bien... ((barulho na sala)) (fin vídeo)
49.	P 1	tu peux arrêter ?... alors pour ce moment de la mise en commen ahn :: ce que tu as vu sur la vidéo c'est comment tu fais normalement ?
50.	A	Ahn :: oui mais ::mais normalement je demande au moins ahn :: Ouais normalement quand j'ai le temps je demande à tout le monde pas pas tout le monde... mais je veux dire ils étaient en duo... donc je je veux entendre au moins une personne de chaque duo... ahn pour voir s'il /parce que parfois on n'a pas le temps de passer :: et voir et écouter tout le monde... donc je demande à chaque duo de se présenter au moins une personne du duo présente ce qu'ils ont dit...et :: mais une chose que je remarque/ que j'ai remarqué c'est qu'il répète toujours quand quand quand quelqu'un fait une chose... qui ne va pas ou qu'il pense qu'il ne va pas il répète tout le temp il reprend...ça j'ai pas l'habitude vraiment de de faire... mais peut-être c'est une bonne idée je sais pas de par exemple pour la prononciation là quand il quand il dit je joue tu joues il joue... je répète :: hum je sais pas peut-être que quand c'est l'objectif de l'activité mais pas pas trop ahn dans cette situation comme...comme il a fait
51.	P1	d'accord ça vabon on va... c'est dans la même vidéo mais c'est un cours différent
52.	A	Désolé
53.	P1	c'est ... ahn ::parce que ce sont deux cours dans la même vidéo donc maintenant on va voir un cours différent... c'est/tu peux continuer parce que là on va voir juste le début de l'autre cours pour que tu comprennes quelle est la situation ...ok ? donc... tu peux /on peut continuer à partir de là
54.	A	d'ici?
	Prof	*in vidéo* *in.video* ((risos)) alors Michel vous ()... vous faites deux groupes... cinq personnes ici et quatre personnes ici (vous pourriez prendre les chaises) cinq personnes ici et quatre ici... d'accord? Venez venez ((barulho na sala, os alunos estão se arrumando para fazer a atividade proposta pela professora)) alors ici il y a des noms de professions ... d'accord? Venez ... vous organisez et vous imaginez à quoi il s'agit... ne mélangez pas... ça c'est un groupe... ça c'est un autre...d'accord ?... venez... vous regardez les nom de professions :: vous voyez si vous connaissez ou non... quels sont les (difficiles)... tu choisis ou ce groupe ou ce groupe-là...
	AI	((incompreensível))
	Prof	bon si vous ne savez pas pas de problèmes parce que après je vais vous donner des images... mais vous pouvez faire des hypothèses *fin vidéo*
55.	A	est-ce qu'elle avait déjà donner la consigne ? elle a de/elle a dit quelque chose ?je ne sais pas
56.	P1	non elle commenceelle commence l'explication comme ça
57.	A	[elle commence le cours comme ça... hum ::j'ai trouvé un peu :: je sais pas quoi faire je sais pas qu'est-ce qu'il faut faire...ahn :: ouais si j'étais...c'est juste regarder... la consigne c'est regarder ...diviser ... se partager en deux groupes et regarder les les cartes
58.	P1	tu :: n'imagines pas ce qu'elle va faire ?
59.	A	non ...je n'ai aucune idée
60.	P1	mais tu tu sais à quel sujet ? (elle va dire)
61.	A	elle a dit elle a dit profession ? ...il y a des professions... des noms de professions oui
62.	P1	[ouais.... des noms de profession... d'accord et là tu trouves bizarre tu ferais pas comme ça ?
63.	A	Ahn ::... ouais non je sais pas peut-être peut-être après je peux te dire mais...ahn :: là non je je ferais pas comme ça parce que... je je sais pas je me sens maintenant un peu angoissé à cause de ((risos)) de ça parce que je sais pas vraiment qu'est-ce qu'elle veut... et je sais pas si les élèves savent ça non plus... c'est juste regarder les cartes ? je sais pas
64.	P1	ça va... alors tu peux continuer
	Prof	*in vidéo* ((alunos fazem a atividade)) *fin vidéo*
65.	A	dans le début je trouvais très intéressant en fait parce que je pensais qu'elle était très gestuelle elle a fait comme ça et comme ça ((faz gestos com as mãos)) je trouvais bien... mais je pensais qu'elle avait déjà donné l'explication () ils savent très bien quoi faire elle est trop claire ça a été ma première impression... ouais c'est ça... mais maintenant

66.	P1	alors toi tu :: enfin... tu dis que tu te sens angoissé... toi tu donnerais toute la consigne avant :: et après tu guiderais ?
67.	A	[Oui...oui donner la consigne c'est un problème pour moi normalement ...je :: je ne sais pas/ ahn ::il faut que je réfléch/ il faut que :: j'y pense avant et ::que j'écrive... ahn ::pour que je sache bien qu'est-ce qu'il faut faire... ahn :: sinon par exemple si je dois improviser une activité si j'ai une idée là au moment de la classe c'est toujours un peu difficile pour moi de :: d'expliquer aux élèves et je sens qu'il ne comprennent pas très bien parfois quand je leur... donner la consigne (je pense)... donc ça me cause toujours un peu de
68.	P1	[et comment tu sens qu'il ne comprennent pas très bien?
69.	A	Ils/ils font la tête ils sont comme... ouais
70.	P1	ils font la tête...alors tu guide tes actions sur/à partir des des réactions des étudiants ?
71.	A	Oui... oui parce que oui... oui et...oui ((risos)) je veux qu'ils/ qu'ils comprennent qu'ils sachent ce qu'il faut faire... mais :: parfois je sais que je suis pas trop clair... j'ai ce problème en en portugais aussi je pense que c'est pas seulement avec le le français... pour donner des :: pour être plutôt asser/assertif.... elle fait elle fait le mystère un peu
72.	P1	[ok....ouais c'est un peu le mystère peut-être pour créer...créer une ambiance
	Prof	*in vidéo* je dis rien ((a atividade continua sendo realizada em sala de aula)) ((alunos conversam)) vous avez tout lu?... vous avez tout lu?... ça va?
	AI	((barulho dos alunos))
	Prof	Vous avez tout lu?... oui ? alors ici il y a les images alors...ici il y a les images...les images de professions...on va mélanger les images les images avec les mots... d'accord ? pour faire un jeu de mémoire ((risos)) vous savez comment ça marche s'il vous plaît vous mélangez ? bien sûr c'est un jeu de mémoire... et on va faire comme ça... oui... vous jouez *fin vidéo*
73.	A	alors je comprends pourquoi elle n'a pas donné la :: la consigne avant et :: ouais probablement je ferai comme elle a fait ((risos)) en fait parce qu'elle voulait ahn ::éviter que quand ils... pendant qu'ils jouent... qu'ils ont des problèmes/ qu'ils aient des problèmes de :: de compréhension avec le :: avec le texte donc là ça va je pense que
74.	P1	et tu dirais même pas par exemple avant de commencer que c'est un jeu de mémoire ?... tu dirais même pas ça ?
75.	A	Alors...non je pense que ça causerait plus de problème... parce que ::... parce que je devrais expliquer le jeu de mémoire aussi...ahn ahn je pense que je devrais expliquer plus de choses que si si si on fait comment comme elle a fait... parce que là il y avait/c'était juste lire... lisez les cartes... ils ont lu et... apparemment ça n'a/ ça n'a pas causé un problème... juste pour moi et après :: quand elle a /quand elle a fait le jeu c'était jouer donc je pense que
76.	P1	et tu penses que pour les élèves ça n'a pas causé un problème aussi ?
77.	A	je pense que non...pour la lecture /pour le :: pour le :: pour le/non je pense que non comme... une première consigne non
78.	P1	d'accord ...alors on va avancer parce que tu as vu que c'est un jeu de mémoire oui ? on va à la fin du jeu de mémoire c'est à trente-sept minutes...trente-sept ...alors juste avant que tu mets le play...euh dans ce jeu de mémoire il y a une première étape... c'est enfin lire le vocabulaire après c'est faire associer les images et après elles donnent d'autres cartes ce sont des cartes avec... l'explication de ce que chaque profession fait... donc une activité par exemple professeur donne des cours
79.	A	Ok...après qu'ils ont fait le ?
80.	P1	ouais donc il y a eu une troisième étape avec un autre type de carte... ok ? donc on continue... et là c'est le moment de la mise en commun
	Prof	*in vidéo* vous vous asseyez s'il vous plaît... asseyez-vous mais pas très loin... asseyez-vous... proche ((aluno se sentam)) alors DI tu viens tu écris la professions au masculin au féminin et tu explique qu'est-ce que c'est.. tu peux lire la description... si les gens ne comprennent pas tu montre la figure l'image
	AII	Première... j'écris ?

	Prof	Oui.. tu écris ... on fait une colonne... il n'y a pas de craie... on va voir si les autres savent le masculin....alors quel est le masculin vous savez ? ... cuisinier... très bien... cuisinier
	AIII	(incompréhensif)
	Prof	Vous savez qu'est-ce que c'est ?...((risos)) non vous savez expliquer ? non ? alors tu tu expliques
	AII	Ahn :: il/elle aime cuisiner
	Prof	Aime FAIRE LA CUISINE *fin vidéo*
81.	A	alors là je pense que c'est très bien parce que en fait... l'élève elle a essayé de :: échapper la la/ de ne pas expliquer de ne pas ahn... parler... mais ::les étudiants n'ont pas compris le dessin donc ((risos)) elle elle doit expliquer maintenant ...ahn :: ouais elle a pas fait des gestes non plus
82.	P1	D'accord
	Prof	*in vidéo* () très bien...quelqu'un d'autre ? gustavo ? ... ah tu en as deux n'est-ce pas ?*fin vidéo*
83.	P 1	tu arrêtes Arthur
84.	A	((risos)) pourquoi elle insiste je comprends pas
85.	P1	alors juste avant tu as dit :: elle a pas fait des gestes... alors tu dis la prof ou l'étudiante ?
86.	A	l'étudiante... parce que :: est-ce qu'il fallait...la la prof avait demandé de d'expliquer les professions... mais l'élève elle veut dessiner... je comprends pas pourquoi
87.	P1	Ahn :: il devrait dire le nom de la profession... et le groupe devrait dire ce qui ce que la profession fait
88.	A	Oui
89.	P1	Oui ?... alors mais tu as dit elle a pas fait des gestes... toi tu ferais des gestes ? pour ::
90.	A	non non je veux dire que :: la prof ?
91.	P1	ou l'étudiante
92.	A	[l'étudiante... non je pense que :: non... attends non je sais pas je je je pense que non...ahn parce que c'était à à l'élève de :: d'expliquer de de formuler une phrase pour voir si elle sait... (pas) très probablement ils ont appris le verbe... donc de faire la () cette personne ou la cuisinière cuisine... c'est ça que la prof attendait je pense et... ouais c'est pas vraiment ça que que l'élève a fait
93.	P1	D'accord... et le le dessin qu'elle a fait :: tu as trouvé ça un peu :: j'ai vu que tu as rigolé un peu aussi
94.	A	ouais c'est un peu bizarre parce que après quand elle elle a essayé de/ elle a fait la première tentative ...les étudiants n'ont pas compris... la prof m'a aidé à expliquer en français ...ils ont compris là mais elle voulait finir le dessin je sais pas pourquoi je comprends pas
95.	P1	d'accord d'accord
	Prof	*in vidéo* elle aime bien dessiner... tu peux écrire l'autre... la photographe quel est le masculin ?
	AI	Le photographe
	Prof	Le photographe... tu peux lire ?
	AII	Ahn ::prend de belles photographies
	Prof	Oui.. prend de belles photographies... merci... gustavo quelqu'un d'autre... tu écris le féminin et le masculin...le guide touristique... ah non si c'est le féminin... quel est le féminin de guide touristique ?... LA guide... AHN ?... ah oui c'est vrai parce que c'est toujours le tu as raison c'est toujours le ... il y a des professions...non non est le...il y a des professions qui sont toujours le... par exemple professeur... même si je suis une femme je dis je suis LE professeur de français :: des élèves... () tu peux lire la *fin vidéo*
96.	A	alors là ahn :: ouais elle a essayé de corriger une chose qui était ::correcte correcte déjà... et :: ouais ça c'est/ mais je vois qu'elle a pas été gênée après... moi au contraire je serai extrêmement gêné
97.	P1	de corriger quelque chose qui est correcte ?
98.	A	ouais de :: de faire :: une erreur plutôt... par exemple là moi je ferai la même chose qu'elle a fait en fait... bon si j'avais pas lu les cartes je savais pas que guide était :: toujours :: masculin et ::heureusement les élèves n'ont pas :: fait des commentaires ou elle a/ je pense qu'elle va bien gérer elle s'est souvenue :: rapidement

99.	P1	et pour enfin tu dis que tu te sentirais gêné... c'est une chose que te te te préoccupe beaucoup de faire des erreurs devant les étudiants ?
100	A	Ahn :: oui...une erreur oui de faire erreur/faire une erreur oui...parfois je me sens à l'aise de dire que je ne sais pas une chose...ça ne me gêne pas... mais ::quand c'est une chose qu'on étudie... que moi je dois expliquer... donc c'est une chose de vocabulaire ou grammaire ou je sais pas... des choses qui sont liées au contenu qu'on travaille... là :: ça me gêne... parce que parfois c'est/ ça a été ahn :: à cause de... une manque de lecture ou j'ai pas bien j'ai pas bien observé :: le livre ou j'ai pas bien cherché des chose ou d'autres choses pour bien vérifier si telle telle chose... donc là :: ça me gênerait
101	P1	et ça a un réfilet dans dans... dans le déroulement de l'activité ? tu fais une erreur tu sens que tu...tu es un peu plus tendu peut-être... à partir de l'erreur
102	A	[oui oui parce que ça dépend aussi de comment les élèves réagissent... il y a des élèves qui sont très sympa et même quand on fait ça ils ne répondent avec... répondent avec un :: un sourire et donc ça va ça te :: ça te rassure... mais parfois il y a des élèves qui sont un peu plus... méchants qui sont... ils sont comme :: ils se méfient de toi je pense... donc :: ouais ça ça me me me rendrait un peu plus tendu.. pour :: pour l'activité pour le déroulement de l'activité... mais je par exemple la semaine proche/ dernière... s'est passé une chose que c'est un peu/c'est différent de ça par exemple j'écrivais les adverbes... et il y a quelques adverbes que j'ai oublié de mettre double m... donc là c'est pas vraiment un problème de :: de connai/ de manque de connaissance :: non c'est juste un problème de manque d'attention... donc là j'ai même rigolé j'ai dit « ah vous voyez je vous teste » ce type des choses qu'on dit toujours et :: parce que une élève elle a dit « ah mais ici il n'y a pas deux m ? » j'ai dit « ouais c'est bien » j'ai même remercié.. mais c'est pas le même type de :: d'erreur tu vois c'est :: là c'est juste une manque d'attention que j'ai oublié de mettre deux m au tableau je savais que c'était avec deux m... donc quand je sais /ouais peut-être c'est ça quand je :: quand je sais la chose ça ça me rassure... mais si je suis un peu :: si je connais pas
103	P1	alors tu sais identifier tes erreurs ? les catégories d'erreur ?
104	A	[oui... je pense que oui
105	P1	d'accord ...on continue ?
106	A	quand on est pris de :: quand quand quand c'est :: une chose que nous surp/surprend tu vois ? là par exemple... si j'avais pas la carte... si j'avais pas regardé la carte je ne... j'allais découvrir... là dans ce moment-là donc ça ça serait extrêmement frustrant pour moi est un peu gênant... mais c'est différence de cet autre type de situation où je sais je connais et j'ai juste oublié
107	P1	Mais alors dans la vidéo tu as vu qu'elle était un peu surprise... mais enfin elle a elle a dit « ah non c'est la guide » et après elle a dit « non c'est correct c'est le guide »... et enfin elle a donné une autre un autre exemple d'une profession qu'elle connaît
108	A	ouais mais je sens qu'elle a elle était pas vraiment très à l'aise... à dire ça elle voulait /bon je ne la connais pas mais... je ::je pense que probablement elle a /c'est peut-être le premier exemple est venu...ahn :: mais peut-être elle a dit ça juste pour... pour confirmer ou pour expliquer... je sais pas si ça a causé un problème aux étudiants non plus parce que peut-être si elle avait dit « ah non ouais c'est vrai c'est le guide il y a des professions qui n'ont pas de féminin » point je pense que ça passerait... mais avec le l'exemple qu'elle a choisi ahn ::je sais pas si elle était très contente avec l'exemple... je sais pas si c'est le meilleur... je peux ?
109	P1	Oui oui... bien sûr
	AIV	*in vidéo* accompagne les touristes
	Prof	Accompagne ... ah il y en a un autre ?... alors chanteuse quel est le masculin ? ... le chanteur
	AI	[le chanteur
	Prof	Tu peux lire
	AIV	Possède une belle voix*fin vidéo*
110	A	alors là je pense que c'est un peu ::... je sais pas si c'était moi je mettrai ...je demanderai aux élèves de donner la la définition tu vois ? parce que je pense que :: là ils/ils juste regardent il pourrait bien donner la définition de chanteuses et guide touristique
111	P1	et tu tu demanderais aux élèves qui :: enfin assistent... de donner la définition ?

112	A	[ouais...ouais parce qu'elle demande juste le masculin et :: je sais pas peut-être par le :: le ton de voix... ils sont un peu ahn ::fatigués... et :: donc là je demanderais aux élèves ou je demanderais à un élève spécifiquement... de dire bon « est-ce que tu peux me donner donc l'explication de/est-ce que quelqu'un sait qu' est-ce que c' est chanteuse ? » donc les personnes... pourront bien expliquer
113	P1	[toi tu :: dans l'activité précédente tu as dit que tu n'as jamais enseigné les jours de la semaine... et :: les professions ça t'est arrivé déjà de ::
114	A	les professions non... oui...attends... pas pour pas pour des groupes
115	P1	d'accord...donc c'est une autre :: autre dynamique
116	A	oui
117	P1	d'accord on continue alors arthur
	Prof	*in vidéo* tu viens et d'abord tu lis... je change ahn ? tu lis da description et ons voit si les gens savent quelle est la professions
	A	AH ((risos))
	AV	Composer et jouer de la musique
	Prof	Compose et joue de la musique
	AI	Le musicien
	Prof	Le musicien... alors musicien est le masculin... quel est le féminin ?
	AI	Musicienne
	Prof	Musicienne... tu écris ? ((barulho na sala)) et l'autre ?
	AV	Préparer... prépare le pain ... croissant
	Prof	[prépare... prépare le pain... prépare les baguettes ... comment ?... mais padeiro en portugais...le ?
	AV	Boulangier
	Prof	Boulangier ...quel est le féminin ? *fin vidéo*
118	A	Hum :: donc c'est bien qu'elle a changé parce qu'elle a /elle a identifié plus ou moins la même chose que moi mais :: en/encore je ferai del'autre façon je ferai... je donnerai la défini/ahn ::... les noms et ils doivent/ils donnent/et les étudiants donnent la définition...boulangier... ok c'est différent du portugais mais je pense que ça serait plus... facile d'obtenir la définition que le mot... que le/que le vocabulaire
119	P1	D'accord... parce que tu penses que :: enfin ils identifient la de/c'est plus facile pour eux de donner la définition que de donner les mots le vocabulaire
120	A	oui ça serait... ouais je pense que ce serait plus simple
121	P1	d'accord...et autre chose arthur tu as vu ahn...les étudiants lisent la définition et elle... qu'est-ce qu'elle fait ?
122	A	elle corrige... la prononciation du :: du du des verbes... ils disent regarder elle dit regarde... normalement dans ce type de situation ce que je fais avec le verbe.. c'est essayer de de mettre ...au tableau des verbes qui se rassemblent parce qu'ils font toujours ça de/ils apprennent comme l'infinitif il commence à conjuguer comme l'infinitif... comment on dit à l'infinitif et ::donc... toujours je je dis « bon vous savez quels sont les/ quels sont les formes à l'écrit du son e ? » ... donc je commence à faire ce rapport entre le/la phonétique et l'écriture... et donc là ils me donnent des mots comme avec e accent... aigu er et ez ...et ahn :: et je commence à insister j'essaye d'insister sur ces choses-là... parce qu'au fur et à mesure les élèves commencent à se corriger... donc il faut/ quand il y a quelqu'un qui fait une erreur de ce type-là... je mets juste e accent er ez... ils se souviennent... j'essaye/j'essaye de faire comme ça... peut-être c'est le début du du du cours aussi je sais pas combien de cours ils ont eu
123	P1	alors... tu tu laisserais des des exemples de prononciation mais tu continuerais à ne pas corriger comme tu as dit pour la l'activité ()
124	A	non non non je corrigerais... ici je corrigerais
125	P1	[tu corrigerais... tu penses que là a ce n'est pas ::... enfin si tu corriges ça ne pose pas de problème pour la compréhension des autres étudiants comme dans l'autre activité
126	A	Oui... non parce que ici c'est c'est vraiment le cas où les élèves produisent...même s'ils lisent...bon là je corrige la lecture... donc :: non je pense que ça ne poserait pas de/ pas de problème
127	P1	d'accord donc :: ce sont des corrections différentes ?

128	A	oui...oui... ouais quand il faut parler... quand il faut... ouais quand... quand il faut :: par exemple pour la lecture de textes qui sont un peu plus longs... je ne corrige non plus/ pas non plus...ahn :: je corrige JUSTE dans des situations comme... où ils emploient vraiment la... la langue je pense... ou parfois quand ils me demandent mais là non je me sens un peu... parfois je leur je leur dit « non je vais pas vous corriger maintenant faites comme vous pouvez et après on en parle »
129	P1	et les étudiants il se sentent à l'aise comme ça ? même ceux qui ont besoin d'une correction ?
130	A	je ne sais pas... mais j'essaie de faire comme ça parce que sinon :: je peux pas... je sais que c'est/ je pense que c'est pire si on arrête si on les s'arrête tout le temps pour corriger
131	P1	[uhum... d'accord
	Prof	*in vidéo* boulangère... il y a le i ? ... il y a pas de i donc boulangère... tu lis...d'abord tu lis
	AVI	Construit des bâtiments
	Prof	(alors la personne) construit des bâtiments ((barulhos))
	AV	Maçon
	Prof	Maçon *fin vidéo*
132	P1	alors qu'est-ce que tu as trouvé des drôles de nouveau?
133	A	parce que ils insistent ((risos)) ils aiment dessiner apparemment et :: très probablement parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire et ils n'ont pas le (recours) ahn :: pour parler en français ...mais j'essaierais de dire des synonymes comme bâtiment maison appartement je sais pas des choses comme ...des choses semblables ou « est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple d'un bâtiment ? qu'est-ce que c'est qu'un bâtiment » je sais pas je pense que je renv/je renvoie plutôt ahn vers le groupe dans ce type de situation-là j'essaie de de :: de parler au groupe... et je me demande/ je sais pas comment c'était les cartes mais :: je sais pas si dans le début j'ai mal compris mais :: je sais pas si elle si l'élève a dit construire... ou construit... donc je me demande si la/les cartes avaient les papiers à :: l'infinitif je sais pas... je sais pas peut-être j'ai mal compris... parce que j'ai eu l'impression qu'elle a dit construire aussi et que c'était une activité aussi de conjuguer... dire donc il construit c'était jouer/ahn c'était chanter...il chante...il cuisine ahn...peut-être c'est ça c'est à cause de ça qu'ils :: ne font pas de la bonne façon au début parce qu'ils lisent tout simplement et ne conjuguent pas... mais je sais pas
134	P1	ok tu peux continuer
	Prof	*in vidéo* et comment est le féminin ? ... maçoine ((risos)) não...
	AVI	(incompreensível)
	Prof	Qui ? ((apontando para os alunos)) *fin vidéo*
135	A	est-ce qu'ils ont donné la définition ?
136	P1	c'est je pense que c'était celui ::de construit en bâtiment...parce qu'avant elle avait ::boulangier :: boulangier maçon et la femme maçon
137	A	voilà un autre exemple où je pense que ça serait plus facile...ouais... c'est la femme maçon et le maçon... de dire plutôt la... de faire plutôt comme... le contraire de donner le nom de la profession et ::
138	P1	ils donnent la définition ...ok
	Prof	*in vidéo* tu lis la description
	AVII	Etude et apprend
	Prof	[Etudie ::
	AVII	Etudie... ela falou i e você falou não... eu falo ()
	Prof	J'ai oublié le verbe... quel verbe tu as lu? Construire des bâtiments n'est-ce pas ? oui mais c'est le verbe...il y a le i aussi
	AVII	Etudie et apprend des choses nouvelles
	AVIII	Etudiant
	Prof	Etudiant ... tu écris quel est le féminin ? *fin vidéo*
139	A	Construire... étudie...qu'est-ce que/ non c'était pas ce verbe-là qu'elle a dit
140	P1	je pense que :: l'étudiante elle a /à mon avis elle a :: contesté la correction... elle a pas compris la correction
141	A	Oui...oui...mais j'essaie de comprendre la :: quelle est l'hypothèse qu'elle a fait parce que... c'était/c'était/ est-ce que c'était construire ?

142	P1	on peut revenir un peu si tu veux ...juste où la/ l'étudiant précédent donne la définition de sa profession ...je pense que c'était un peu avant avant qu'elle commence à dessiner
	Prof	*in vidéo* tu lis...d'abord tu lis
	AVI	Construit des bâtiments
	Prof	(alors la personne) construit des bâtiments ((barulhos)) *fin vidéo*
143	A	je pense que c'était avec boulanger
144	P1	avec boulanger
145	A	parce qu'elle a rien corrigé ici
146	P1	tu veux retourner au ?
147	A	je sais pas
148	P1	je pense que là ils vont sauter une :: parce que c'est ce garçon-là qui a parlé sur boulanger
149	A	Oui
150	P1	oui alors retourne juste un peu
	Prof	*in vidéo* boulangère... il y a le i ? ... il y a pas de i donc boulangère... *fin vidéo*
151	A	mais je sais pas qu'est-ce qu'ils ont dit ...ah :: parce qu'ils ont dit boulangière
152	P1	oui ah d'accord
153	a	boulangier boulangière/ah donc ça n'a aucun /aucun
154	P1	ça n'a rien à voir avec le verbe
155	A	voilà donc :: ouais si j'étais... Ouais même la prof elle a elle a pas elle s'est pas :: souvenue ...de ça... mais... peut-être ici ça serait mieux de mettre les choses :: d'écrire peut-être au tableau...écrire boulanger boulangère et étudier étudie pour montrer qui... sont vraiment des choses différentes
156	P1	là tu tu ferais ça :: au moment où l'étudiant conteste la correction ou tu ferais après le jeu ? après finir la mise en commun
157	A	ça dépend ...parfois s'il y a une cont/une contestation de ce type-là j'écris... donc j'écris au :: coin du tableau et je dis ok on va finir ça et après on revient... mais si je pense que c'est une chose très importante je :: Je :: une chose qui va pas :: qui va empêcher le groupe par exemple de : faire attention ou :: qui va empêcher le/ la continuation de l'activité là je fais... je fais dans le même moment mais...sinon je pense que j'attendrai j'écris j'écrirai au coin du tableau et je corrigerai après... parce que ouais parce que vraiment ça n'a rien à voir avec le sujet :: peut-être c'est /c'est mieux de :: de finir l'activité
158	P1	attendre la fin pour
159	A	[ouais... finir l'activité et après expliquer que... ah on prononce on dit étudie à cause du i qui vient du verbe... mais que c'est pas possible de dire boulangère parce que ça vient de boulanger ...voilà parce que ici le i... il existe donc il FAUT le prononcer... ici il n'existe même pas donc c'est :: c'est vraiment l'étudiant qui a fait une confusion
	Prof	*in vidéo* J'ai oublié le verbe... quel verbe tu as lu? Construire des batiments n'est-ce pas ? oui mais c'est le verbe...il y a le i aussi
	AVIII	Etudie et apprend des choses nouvelles
	Prof	Etudiant
	AVIII	Etudiant ... tu écris quel est le féminin ? *fin vidéo*
160	A	je pense que peut-être elle elle fait un peu elle/il me semble que ça ne la dérange pas du tout...ahn :: mais elle ne se souvient non plus... de :: de l'autre correction... si c'était moi parfois quand je ne me souviens pas parce que /ouais c'est ça ma mem/ma mémoire mémoire elle n'est pas très bonne... donc parfois quand cela se passe je/ peut-être je per/perdrerais un peu plus de temps... en demandant aux étudiants « qu'est-ce que c'est passé est-ce que vous » pour essayer d'arriver dans :: la résolution du problème ...parce que parfois je ne me souviens pas très bien non plus
161	P1	ok on continue juste un petit peu dans cette dans cette vidéo et après on change
	Prof	*in vidéo* étudiant... étudiante tá bom... étudiante ? non attention ... étudiante... très bien ... oui il y a... n'oublie pas les accents... *fin vidéo*
162	A	ouais ici ce type de correction aussi :: je je demanderais au groupede corriger ouais ou sinon à la personne... parfois dans ce groupe avec lequel je travaille maintenant il y a toujours une personne qui corrige...elle a déjà fait ce niveau elle fait le niveau à nouveau...et :: donc elle maîtrise un peu mieux les choses que les autres... donc parfois c'est elle qui corrige même pour les productions orales... c'est elle qui corrige... les choses que les autres doivent corriger par exemple... je parle à un étudiant ahn :: je lui

		demande de corriger une chose qu'il a :: qu'il a mal fait mais :: c'est elle qui corrige donc j'essaie de regarder l'étudiant et de ne pas la regarder /de faire comme ça ((faz gesto de « pare » com as mãos)) de comme ne parle pas maintenant
163	P1	ça te gêne
164	A	non ça ne me gêne pas ...parce que c'est une/non ça ne me gêne pas... même avec les autres je je directionne mon regard... et j'essaie de parler juste avec cette personne pour le tableau je pense que je je/ ça pour la production orale ...pour le tableau je pense que je demanderai à l'étudiant de regarder comme « regarde ici regarde la carte /est-ce que tu as oublié quelque chose » là ce sera une bonne opportunité aussi pour demander... « est-ce qu'on dit étudiant ou etudiant » parce qu'ils ont fait le même erreur/ la même erreur avant...ouais c'est ça de renvoyer toujours au groupe... ou à l'étudiant
165	P1	d'accord tu penses que :: pardon tu pense que... renvoyer toujours au groupe ça aide ? comment ça peut aider ? ça aide ... le..les étudiants ? ça t'aide ?
166	A	Non... ouais je pense que je veux voir /je veux qu'ils... je veux voir s'ils savent et je veux qu'ils :: a apprennent ...donc je pense que ... peut-être ouais je sais pas je pense que... si je dis étudiant attention étudiant il y a é c'est il y a accent aigu ...c'est moins efficace que si je dis... « ah attention ici qu'est-ce qu'il manque ? » ou « est-ce qu'on dit e ou é ? »
167	P1	et quand tu fais ça quand tu renvoies les doutes au au groupe le groupe sait identifier ?
168	A	normalement oui
169	P1	d'accord ... alors on peut... aller... dans la minute cinquante-six... on termine presque cette vidéo après il y a une autre
170	A	Oui
	Prof	*in vidéo*Alors les gens... ahn ::... est-ce que vous voyez quelque règle pour le féminin et le masculin des :: professions ? pour la formation de mots... hum ?
	aII	Je ne comprends pas
	Prof	Si vous/à partir des mots au masculin et au féminin... est-ce que vous voyez des règles ? répétez la cuisinière
	AI	La cuisinière
	Prof	Le cuisinier
	AI	Le cuisinier
	Prof	La photographe
	AI	La photographe
	Prof	Le photographe
	AI	Le photographe
	Prof	Le guide touristique
	AI	Le guide touristique
	Prof	Le guide touristique
	AI	Le guide touristique
	Prof	La chanteuse
	AI	La chanteuse
	Prof	Le chanteur
	AI	Le chanteur
	Prof	La musicienne
	AI	La musicienne
	Prof	Le musicien
	AI	Le musicien
	Prof	La boulangère
	AI	La boulangère
	Prof	Le boulanger
	AI	Le boulanger
	Prof	La femme maçon
	AI	La femme maçon
	Prof	Le maçon
	AI	Le maçon *fin vidéo*
171	A	je pense que la liste est énorme... et je ferais pas du tout comme ça... je ne lirai pas :: tous tous les mots et :: au lieu de demander s'ils voient une règle... comme ça... ah je :: je pense que je leur demanderais de... ahn :: mettre les :: professions :: qui :: se

		rassemblent ensemble donc par exemple je prendrai cuisinier et je leur demanderais quels sont les autres... ahn :: comme tout est disposé déjà au tableau... je sais pas j'entourerais en jaune et donc je () ah cuisinier :: et ahn on chercherait les autres ...après pour :: chanteur musicien je je pense que je ferai comme ça... et à la/ après je pense que je :: je demanderai quelle est la/quelle est la règle
172	P	d'accord
173	A	mais elle va dire toute la liste je pense que ça c'est un peu ::... long
174	P	tu changerais aussi la la manière de faire ?
175	A	Ouais sois je pense... soit soit je demanderai à chaque étudiant de lire une profession ...ou sinon/ parce qu'on va lire après quand on quand on fait je sais pas si c'est trop nécessaire je sais pas j'hésite c'est un peu ahn :: c'est un peu long... et même elle elle attend pas... que les étudiants finissent de dire le masculin pour dire l'autre féminin donc je pense que :: elle peut-être elle sait que c'est un peu :: un peu trop long
176	P	alors normalement enfin tu fais pas des :: des répétitions longues comme ça ? tu as dit là :: et aussi les jours de la semaine
177	A	ouais voilà non ((risos)) et ::ouais je me suis souvenu maintenant que... le semestre dernier Eliane elle a regardé un cours... et il y a une fois où j'ai dit « ok c'est la dernière fois qu'on répète ça je vous jure »... et elle m'a dit « mais ::tu penses que c'était un sacrilège... pour les étudiants mais c'était pour toi... et pas pour eux... ils veulent répéter » ((risos)) donc ouais peut-être c'est moi le problème et pas la prof
178	P	((risos)) d'accord bon/non c'est bon pour cette vidéo c'est bon... alors tu retournes dans le :: dans le dossier-là et c'est le/la vidéo :: il y a pas un nom ce sont des numéros tu vois ? oui... alors là on va :: directement dans la minute vingt-trois... vingt-trois trente vingt-trois minutes trente secondes
179	A	Vingt-trois ?
180	P	Et trente secondes...c'est bon je pense ...juste pour enfin expliquer un peu ahn :: c'était c'est un cours ils ont fait une lecture et après il y a :: des des exercices d'interprétation... ok ?
181	A	Ok...oui
	Prof	*in vdeo*donc... on va faire l'activité deux là... relisez le texte sur le nor et l'est et dites quel élément apparaissent et dans quel ordre... ahn désolé je n'ai pas demandé vous avez des doutes ?... avant qu'on passe ? on peut continuer ?
	AI	Oui
	Prof	D'accord...donc ::et dites quels éléments apparaissent et dans quel ordre ...d'accord ?...vous pouvez discuter ... vous allez faire le 1... non je suis désolée...le deux ...le trois... le trois a... et b aussi ... non a seulement *fin vidéo*
182	A	alors là c'est une chose que j'ai déjà faite... parfois... c'est ça le même problème lié à la conception de la consigne... si c'est pas très clair pour moi je fais des choses comme ça... je dis comme « ah non faites ça... ah non non non faites ça plutôt ça... ah non non non faites ça et ça » une chose que je ne fais pas... dire faites soit individuellement soit... ou individuellement on en duo non... ça je choisis pour eux normalement je préfère qu'il fassent... en binôme... mais pour la pour la consigne :: je me vois là parce que parfois ouais je fais :: je fais comme ahn ::ça je sais que c'est pas bon je pense que c'est pas bon pour les étudiants parce que ça... ça montre un peu qu'on ne :: maîtrise pas très bien ce qu'on doit faire... mais parfois c'est aussi ahn...je vois que je fais ça parce que ahn :: je regarde l'horloge par exemple et je vois que j'ai pas le temps ou que j'ai un peu plus de temps et donc je dis « ah bon on va faire ça » et là je dis une activité que je pensais qu'on pouvait pas faire je vois qu'on on aura le temps donc on dit « ah... on va faire ça aussi » donc je change le moment-là... ça je pense qu'il faut que j'arrête... de faire ça
183	P1	de changer les choses dans ahn :: au moment
184	A	[dans le moment... ouais ouais ça je pense que que c'est pas :: parce que je regarde la prof et je vois que... bon mon impression... c'est mauvaise tu vois ? donc je pense que :: les étudiants... probablement ont la même impression quand ils me voient faire ça
185	P	d'accord
186	A	c'est une chose que je :: j'aimerais changer
187	P1	et comment tu penses que tu pourrais changer ?

188	A	((risos)) je sais pasêtre un peu plus ahn :: précis ... BIEN faire les consignes avant... bien penser aux :: aux activités qu'on va faire et ne pas changer d'avis... au moment de ::
189	P1	alors tu as dit que :: au moment quand tu changes d'avis il y a plusieurs ::enfin... aspects qui...peut-être c'est les temps... oui ? mais parfois ce n'est pas... et alors quand ce n'est pas le temps... cest :: toi qui n'a pas ::
190	A	[pour changer ?... pour ...quelles sont les raisons pour lesquelles je change de :: d'idée pour l'activité ?... je pense que... je pense que c'est plutôt le temps... si je pense que je n'aurai pas le temps donc je pense « ah bon ahn ::faites » ...je pense je pense ((faz sinal de pensamento)) « ah :: » je pense que « s'ils font maintenant ces deux-là on aura plus de temps pour faire l'autre que c'est.. c'est meilleur et que je pense qu'ils vont s'amuser plus donc peut-être c'est :: c'est mieux s'ils font ça plus rapidement pour qu'on passe à l'autre » je pense que c'est un problème de :: de gérer le temps... et une :: une relation avec les activités... il y a des activités que je pense que je n'aime pas trop :: donc peut-être je vais passer un peu plus rapidement... et donc je veux qu'ils fassent avec l'autre :: ouais je pense que c'est :: le temps
191	P1	alors tu as dit que :: tu choisis des activités :: dans lesquelles ils vont s'amuser plus.... tu tu/ pour toi c'est :: c'est bien ça de s'amuser en cours ?
192	A	Oui... oui... ((risos)) je sais qu'ils sont pas là pour s'amuser pour rigoler... ils sont là pour apprendre mais :: je veux bien qu'ils aiment aussi le cours donc... c'est mieux s'ils font pas avec une tête de qu'ils sont dans ...je sais pas dans un endroit où il où ils voulaient pas surtout parce qu'il font/je sais qu'ils font...ils font pour plaisir j'espère... mais je veux pas les embêter non plus
193	P1	Et... toi tu t'amuses aussi ?
194	A	Oui ((risos)) toujours...ouais même si...non ouais...ouais toujours c'est toujours... j'aime toujours... mais pour moi c'est beaucoup plus actif tu vois je suis début/début je marche je parle etc ... je vois que pour eux quand ils sont assis pendant une heure et demie... c'est ça peut être un peu plus embêtant... et c'est pour ça que j'essaie de varier etcetera ... tu vois là ...ce type de choses/faire ce type de chose... je pense que ça peut nous :: ça peut ahn ::... ça contribue,, à ce type de sentiments que je ne veux pas je ne veux pas qu'ils aient... à mon avis... peut-être qu'il y a des étudiantes qui s'en fichent de ça
195	P1	[d'accord ... ça va tu peux continuer
in vidéo ((alunos fazem a atividade e professora também)) *fiin vidéo*		
196	A	ça je ne ferai pas non plus sauf si j'ai :: parfois j'ai la fiche... parfois non ...tu j'ai la fiche dans mon ordi donc... ce que je fais c'est donner la consigne revenir à l'ordi pour regarder si j'ai le temps :: comment ça va si je dois sauter quelque chose si je dois changer ... après je reviens au groupe et je parle avec eux ... donc pour pour vérifier qu'est-ce qu'ils disent...et toujours de :: parce que s'il y a une personne qui fait individuellement comme ce mec-là... j'essaie de les mettre dans un groupe pour qu'il parle vraiment... et là on peut fermer sur le livre je pense que je ferais pas ça
197	P1	toi tu es plutôt comme :: un moniteur ?
198	A	oui oui... je circule... je veux les entendre...je veux... ouais je veux voir ce qu'ils font... et parfois par exemple y a des gens qui font pas l'activité donc il y a aussi ce type de...
199	P1	et quand les gens ne font pas l'activité ?
200	A	((risos)) ouais je leur je leur dis de faire de la faire... il y a toujours un duo dans ce groupe-là où/avec lequel je travaille qui
201	P1	[tu tu as juste un groupe ce semestre ?
202	A	un groupe et un cours particulier
203	P1	d'accord
204	A	ahn:: elles/je sais qu'elles:: elles aiment le cours... elles pensent que je suis un bon prof parce qu'elles m'ont déjà dit ça... mais elles sont trop à l'aise parfois ((risos)) et::donc là par exemple un jour je:: je passais et elles disaient/je je dois leur demander "ah est-ce /qu'est-ce que vous avez dit de ça ça et ça?" elle dit "ah non on n'a pas pas discuté de ça on parle de notre week-end... désolée" ((risos)) et je leur ai dit "mais bon... ok je sais que vous parliez en en français... mais concentrez-vous s'il vous plaît" ((risos))
205	P1	d'accord ... là on peut continuer
	Prof	*in vidéo* ((alunos fazem a atividade/barulho da sala de aula)) *fin vidéo*

206	A	je pense que ce ce ::...dans ce genre d'activité-là d'Alter Ego où il faut ahn:: identifier les parties du texte
207	P1	Uhum
208	A	normalement lors qu'ils font ça si je ne circule pas je met/je:: serais au tableau... en écrivant comme je sais pas je mettrai ce qui est dans le livre... pour qu'on fasse après... la mise en commun
209	P1	d'accord...je pense:: tu peux avancer au:: à la minute trente-deux parce que c'est juste après... ils ont fait l'activité:: c'est la mise en commun aussi
210	A	ok
	Prof	*in vidéo* ça va ? alors... quels éléments apparaissent dans quelle ordre ? quels/quel est le premier élément qui apparait ?... alors... nom et coordonnées du restaurant... d'accord ?
	AII	éh
	Prof	parce que là on a la localisation aussi... mais la localisation elle viendra en deuxième place... parce que vous voyez là au début du texte « à proximité de l'hôtel de ville et de l'opéra » ... c'est la localisation d'accord ? les coordonnées c'est plus spécifique
	AII	Ah ()
	Prof	les coordonnées c'est l'adresse c'est le téléphone... si vous voulez/si vous voulez envoyer des lettres () même :: le code postal et tout ça d'accord ?... alors... est-ce qu'il y a des conseils sur le vin ?
	AI	non / je pense que si
	AIII	Oui il y a la carte de vins
	AI	()
	Prof	à l'est... il y a une (belle) carte de vins... c'est pas spécifiquement les conseils de vins mais... quelqu'un qui aime le vin va aller dans ce restaurant
	AII	ah...je pense que c'est :: une conseil
	prof	c'est une :: c'est une piste
	AII	oui
	Prof	alors...décor ou ambiance... décor vous comprenez décor ?
	AI	Oui oui *fin vidéo*
211	A	uhum... dans ce type de situation là où elle demande une chose.. et ils disent qu'ils comprennent parfois j'essaie bon de () qu'est-ce que c'est... je je leur demande...ouais... d'expliquer... et::je sais pas combien d'étudiants il y a là dans ce groupes mais dans mon groupe... quand je fais ce genre de chose... parfois il y a trop de gens qui parlent et j'entends rien/tu sais quand tu entends tout et tu entends rien?...dans là j'essaie de directionner il faut que je je commence à faire ça.. je commence à appeler les élèves et dire "ah bon X qu'est-ce qu'il dt à propos de ça?"... et:: pour:: pour les écouter écout/écouter mieux
212	P1	d'accord et:: pour la::enfin on parle de correction là la correction d'un exercice en salle de classe... comment tu fais normalement ce type de de correction/tu fais comme:: la prof? ou tu fais plutôt comment tu as dit avant::? tu écris au tableau:... pour ce type de correction... ouais... la correction de l'activité
213	A	[ah pour ce type de correction-là pour l'activité ... ah:: je mettrai::... ouais je mettrai au tableau...ahn :: je pense que c'est bien l'activité là où il donne la liste et tu dois identifier les parties du texte... soit je fais au tableau soit je fais :: je je fais avec le ::le projecteur non ouais... soit ouais... de ces deux façons-là.... pour corriger... ouais je pense que je fais je fais je fais plutôt tableau
214	P1	et pourquoi tu fais comme ça ? tu ::
215	A	je sais pas je fais seulement une ch/ une fois en fait avec le :: projecteur parce que :: c'était un cours où encore une fois le temps était en cause donc... je voulais pas perdre du temps en écrivant au tableau...mais je n'aime pas trop ce type d'exercice de :: d'identifier le :: l'ordre parce que :: je sais pas pourquoi peut-être je sais pas très bien comment faire... je fais au tableau mais je corrige/ je mets donc les parties et ils me disent ok... qu'est-ce que c'est apparu d'abord ça après ça après ça après ça... et là je je leur demande des éléments du texte qui ahn :: qui comprovent... l'ordre mais je :: vois pas trop l'o ::/ouais je vois que l'objectif c'est travailler le plan du texte ok mais :: il y a pas vraiment de :: il y a pas d'association de ce type d'exercice... on associe pas trop... cette activité avec une autre donc je vois pas trop comment l'associer avec une autre

		activité... donc pour moi c'est un peu perdu mais :: normalement je fais je fais au tableau
216	P1	d'accord... on peut continuer ?
217	A	Ok
	AI	*in vidéo* éh :: mas aqui fala uma coisa...ahn::éh... (décor ambiance) e o nombre des tables disponibles
	Prof	ah attends... mais il parle de décor ou d'ambiance ?
	AI	Non
	AII	[OUI
	Prof	oui
	AI	()
	Prof	de décor et d'ambiance il parle mais on va arriver avant de voir les tables d'accord ?... alors..éh :: il parle :: en quelle place ?... c'est le ::... troisième place c'est ça ?
	AI	oui... le ::
	AII	décor c'est le deux ? ou ::
	Prof	le troisième... ouais... le deux... pour l'instant c'est le deux... le deux c'est en troisième place () ? *fin vidéo*
218	A	peut-être pour éviter ce silence-là ça sera intéressant de faire la mise en commun ahn :: de les faire comparer...ahn donc d'abord faire l'activité... ((falandu pra si mesmo)) ah non mais s'il l'avait fait par deux... ouais... bon je sais pas ils pouvaient/ils pourraient comparer les réponses pour pour... avant de faire la mise en commun je pense que ça pourrait marcher mais pour contrôler ce type de situation-là de la femme qui a dit... je ferai de la même façon... c'était pas le moment de... de dire ça donc je dis « ouais on va y arriver parce que c'est après »
219	P1	d'accord
	Prof	*in vidéo* alors... prix ?... il parle de prix ?
	AI	Oui
	Prof	et :: c'est quelle place ?
	AI	eh :: c'est sixième
	Prof	sixième place... vous/vous avez mis la même chose ?... après il parle de quoi ? attend... on va :: organiser par place c'est plus simple
	AI	((risos))
	Prof	donc on revient là... à décor ou ambiance et après la quatrième place il parle de quoi ?
	AI	Type de cuisine *fin vidéo*
220	A	elle s'est perdu un peu n'est-ce pas ? je pense que si elle met/ si elle avait mis au tableau ça serait plus facile même pour elle....pour voir l'ordre :: et :: une chose qu'elle a fait que je fais aussi toujours c'est de demander s'ils on fait de la même façon... donc même pour la correction du devoir ou pour la correction des des activités... normalement je je demande au groupe « comment vous avez fait ? est-ce que vous avez fait exactement comme ça ? est-ce que vous avez fait différemment ? »... donc pour voir si...s'ils ont bien
221	P1	[et s'ils ont fait différemment tu changes peut-être ta ta façon de corriger ?
222	A	non non je veux dire par exemple elle a dit « ah est-ce que vous avez... est-ce que vous avez associé ça à ça ? » ils disent « oui » donc s'il y a quelqu'un qui dit non... ou parfois il y a des étudiants qui veulent pas dire... qu'ils ont dit/ qu'ils ont fait différemment donc je demande et là je ::j'essaie je j'explique je dis « ah non c'est pas ça » ou « oui ça pourrait être ça mais » j'essaie de d'expliquer
223	P1	d'accord... on continue
	Prof	*in vidéo* ((a correção da atividade continua)) *fin vidéo*
224	P1	Juste ::on est dans quelle minute là ?...tu peux me dire ?
225	A	Trente-cinq
226	P1	Ok... on peut passer :: à :: une heure et deux minutes ... alors juste c'est bien ça ils ont fait la correction de cet exercice... ils ont fait d'autres exercices aussi un exercice d'écoute et on va à la fin du cours
	Prof	*in vidéo* ça va () ... mariana ? ... tranquille... maintenant vous allez vous mettre en bînome... vous pouvez vous mélanger un peu oui ? et deux par deux vous allez faire l'activité sept un ...é

	AI	Fazer qual ? sete né ?
	AII	Desculpa eu não entendi a diferença entre usar o ancienne gare et gare ancienne
	Prof	Une ancienne gare c'est une gare qui n'est plus une gare... une gare ancienne... c'est une gare qui c'est encore une gare mais elle est vieille... oui ? elle est pas :: elle est pas désactivée... c'est encore une gare ... et l'autre ce n'est plus une gare c'est un restaurant ... d'accord ?... alors allez
	AI	Sete ?
	Prof	Sept un
	AI	((alunos começam a atividade)) ((vozes de alunos)) *fin vídeo*
227	A	c'est drôle parce qu'il y a cette dame qui qui parle que le portugais... et Vivien dis « ok en français » et la dame dit « oui :: então vamo lá » ((risos))
228	P1	((risos)) tu as ça dans tes groupes ? tu as déjà eu ça ?
229	A	Non... normalement non... normalement les personnes... ouais c'est intéressant j'ai jamais vu ça
230	P1	Ni ahn :: enfin des étudiants qui parle portugais pas trop ?
231	A	[()] ...non même quand quand ils parlent entre eux même quand... je t'ai raconté cette situation-là... ils parlent... ils essaient au moins... de parler en ::en français
232	P1	tu ferais comme Vivien ?
233	A	Oui
234	P1	tu tu essayerais de de continuer à parler en français ::
235	A	oui oui oui oui oui oui
236	P1	d'accord
	Prof	*in vidéo*((barulho na sala os alunos fazem a atividade proposta pela professora)) *fin vidéo*
237	A	ça c'est toujours un problème quand on :: demande de ... de parler... et ils commencent à écrire... ça je/c'est un problème pour moi tous les cours pendant tous les cours... en fait il faut faire exprès il faut il faut répéter :: il faut je sais pas... je sais qu'ils se rassurent s'il y a la chose écrite... mais ils compren/ ça ils comprennent pas la différence entre le type d'activité... même si je/ si je/si je demande des productions écrites de faire... de faire à la maison :: ahn :: ils se rassurent je sais pas pourquoi ils écrivent quand il faut parler
238	P1	alors quand il/ quand tu demande de parler et ils écrivent tu fais quoi ?
239	A	je dis « il faut pas écrire... il faut parler » ((risos))
240	P1	et normalement ils arrêtent (d'écrire)
241	A	Non... ils ils... non parfois ils arrêtent parfois pas je dis « l'activité ici c'est pour parler c'est juste »/ je dis juste tu vois juste pour pour qu'ils voient que c'est pas très...ahn :: compliqué que c'est simple c'est « non c'est JUSTE parler c'est juste à l'oral... n'écrivez pas ...ce n'est pas nécessaire d'écrire » ahn :: parce que sinon ils perdent plus de temps pour :: et même parfois c'est pas c'est pas :: une activité où ils vont ahn :: répéter après... ce n'est pas un jeu de rôle... donc je sais pas
242	P1	ça te gêne de les voir écrire ... au moment de parler ?
243	A	pas que ça me gêne :: je sais pas ça me cause ((risos)) je comprends pas pourquoi ils font ça tu vois ...je voulais... je voulais qu'ils parlent et ils écrivent je sais pas ((risos))
244	P1	d'accord... ça va ça va
245	A	je peux ?
246	P1	Oui
	Prof	*in vidéo* ((barulho na sala os alunos fazem a atividade proposta pela professora e a professora circula na sala)) ((45 segundos)) *fin vidéo*
247	P1	je pense que ça bien cette vidéo... Arthur :: je voudrais juste te retourner dans ce que tu as dit ::... qu'ils écrivent... c'est pour parler alors tu sais pas comment gérer ça... ahn :: tu as déjà fait ::de quelque manière et que :: tu penses que ça a marché ::?
248	A	pour parler
249	P1	ouais ...enfin pas pour parler mais pour ne pas écrire
250	A	Non... parfois si c'est avec le livre si c'est dans le livre l'activité je leur demande de fermer les livres... donc là ça évite qu'ils/ qu'ils lisent ou qu'ils font d'autres choses... mais parfois c'est dans le cahier... parfois c'est comme par exemple ...c'était une activité :: la semaine ça fait des semaines je pense où il fallait... parler ...du premier stage du premier emploi je ne me souviens plus... et je leur ai dit « ok vous allez faire »

		alors là ok... je vois pourquoi ils ont écrit ((risos)) mais c'était « ok vous allez faire deux phrases... minimum avec des adverbes pour parler de l'expérience du travail bla bla bla »...ahn :: donc là directement il y a des pet/ c'est plutôt un/ une/ ahn :: quelques étudiants qui font ça plus... commencent/ont commencé à écrire la phrase... donc j'ai dit « non tu vas raconter ça à l'autre personne » mais peut-être ils savent que je vais demander après qu'ils disent quelque chose à propos de ça donc... peut-être pour ça qu'ils écrivent pour bien structurer la phrase mais je sais pas si c'est une / si on veut que ça soit une chose plus spontanée... je vais continuer à insister que je veux pas qu'ils écrivent c'est différent de... un autre type ahn :: une autre activité où ils avaient/ ils devraient/devraient écrire une petite histoire... là j'ai passé... j'ai corrigé avec eux et après ils ont lu... la c'était une autre chose... mais :: je sais pas peut-être demander de fermer les cahiers de de/ je pourrais faire ça et voir si ça marche ...de répéter qu'il faut pas écrire mais aussi de demander de fermer les cahiers... peut-être mettre les choses au tableau... ils ont leurs fiches normalement ils ont une fiche avec les choses donc :: ouais je peux essayer une autre chose
251	P1	d'accord ... bon on va dans la ...dernière vidéo ce sont des minutes finales ahn :: c'est la vidéo correction ...là on va voir une situation peu différente ...puisque ce n'est pas un cours c'est un prof qui corrige des tests ok ? alors tu peux commencer ... oui...dès le début
252	A	[dès le début ?
	Prof	*in vidéo* ((professor corrige avaliações)) ((3 minutos)) *fin vidéo*
253	A	il corrige la production écrite c'est ça ? il fait les corrections/ bon d'abord je vois qu'il corrige pas... il propose pas la correction... je veux dire il ne...il ne résout pas les problèmes de de de l'erreur... et qu'il entoure... il fait/entoure des choses très petites apparemment... parce que les bulles qu'il fait sont :: sont très petites ahn ::...mais il a une autre signe aussi qu'il a /il :: souligne... donc je sais pas peut-être la :: méthode de correction il entoure les ::erreurs qui sont des/qui sont très petits comme accent :: ou :: je sais pas de choses comme ça et :: il souligne c'est une chose plus compliquée je sais pas...ah :: moi je fais une chose... plus ou moins semblable sauf que moi j'utilise un code... de :: de correction
254	P1	même pour les tests... tu utilises le code...tu utilises toujours le code ?
255	A	[AH... non ouais c'est vrai nom pour les tests : non non je ferai... ouais c'est vrai... je ferai des façons...je mettrai ce qui /mais il fait ça jusqu'à la fin ? ...il ne met jamais le... ouais non je ferai différemment... je mettrai :: mais pourquoi il fait ça ? je je pense que c'est mieux parce que :: normalement je fais ça ce type de choses-là mais avec le code quand l'étudiant va réécrire je vais revoir ...parfois je refais je recorrige et on continue... là pour l'examen je pense que non je mettrai je ferai...ahn :: ce qui est bon ce qui n'est pas bon ahn :: et je corrigerai je mettrai bon s'il a oublié l'accent je mettrai l'accent... parce que...l'examen l'évaluation ça va rester avec nous à la fin ça va () avec les profs parce que... juste ils regardent et après... ahn :: je sais pas s'ils auront le temps de tout corriger ou de tout voir... donc je pense que /je suis totalement pour ce type de de correction... mais c'est pas une chose que je fais pour les évaluations
256	P1	donc tu choisis quelques productions ?
257	A	je fais avec toutes
258	P1	toutes les... sauf le ::
259	A	l'ex /l'évaluation ouais... toujours quand je demande une chose un texte écrit ...je les corrige avec le te/ avec le code... et :: je leur demande de réécrire ... c'est pas tous qui qui font qui le font mais :: dans ce groupe- là il y a beaucoup de gens qui ont :: qui m'ont accompagné qui ont récrit qui m'ont donné ... et là donc il y avait d'autres choses à corriger d'autres choses qu'ils avaient pas compris avec le code... ou il y avait une petite :: tache-là et ils pensaient que c'était une correction et non donc ils avaient mal corrigé :: donc il fallait revoir donc toujours... quand il me rendait la correction je regardais... je parle avec eux...donc normalement j'écris un petit message à la fin... mais aussi je parlais avec eux
260	P1	tu fais les deux tu fais le code et le message ?
261	A	Ouais... et :: après il réécrivent ils me rendent et là je parle avec eux ...donc je vois je leur dis « bon tu vois ici tu as bien compris mais pourquoi tu as changé ici c'était pas ce problème-là » donc j'essaye de...de parler... plutôt que de :: je recorrige s'il y a trop de problèmes... sinon je parle tout simplement

262	P1	tu vois que :: enfin ça ça les aide... d'utiliser le code au lieu de faire :: de donner la réponse ?
263	A	je pense... parce que... bon je peux pas confirmer avec des ::des données mais je pense que ça au moins ça les...ahn ::ça ça ça les force à aller chercher... parce que parfois il nous rendent la production sans même faire/ sans même regarder un dictionnaire... ils écrivent et ne lisent pas... ils ont... il regarde même pas un dictionnaire un site... donc ::au moins ça avec ça je pense que ça ça les force à aller chercher « bon il y a un problème comment est-ce que je peux résoudre moi-même ? »
264	P1	et ::pour ...comment est-ce que tu organises ton/ la correction parce que tu vois que Mario il a un dictionnaire... il y a ... l'espace il est bien propre
265	A	[je suis...ouais... je suis toujours avec mon ordi...j'utilise surtout pour de choses de vocabulaire d'écriture ahn :: un dictionnaire un bon dictionnaire donc j'utilise le Centre national de texte de ressources textuelles blablabla... et :: français français c'est monolingue... ici je vois qu'il utilise un :: dictionnaire français portugais...ahn :: quand il y a un problème de de de vocabulaire comme quand il propose une chose ... en port/ qui c'est plutôt proche du portugais mais :: là donc je pense que j'utiliserais un dictionnaire plutôt comme celui-ci... ahn ::... j'utilise aussi... pour les choses /ah les les corrigés... je suis toujours avec la la version corrigée... de de l'évaluation... pour ces pour les autres types d'erreurs de /bon pour ce qu'il fallait vraiment répondre donc ::... ouais j'utilise la version corrigée et Internet mon ordi ...et normalement dans un espace plus ou moins comme...bon pas si organisé parce que ça chez moi ((risos)) mais ::... normalement propre et ::et :: avec un peu de concentration
266	P1	Uhum... on continue un peu un peu plus ?
	Prof	*in vidéo* ((professor corrige avaliações)) ((2 minutos 30 segundos))
267	P1	et toi tu tu consultes toujours le dictionnaire :: enfin tu fais comme Mario ? ... non je pense qu'on peut laisser parce qu'il y a pas de pas de conversation ...et aussi pour /est-ce que quand tu corriges tu as beaucoup de doutes tu fais souvent recourance ?
268	A	oui oui... oui je ...oui je pense que j'ai un peu peur peur de ::de mal corriger... donc je :: suis toujours avec le dictionnaire même si parfois je suis sûr je regarde :: pour.. pour... juste pour confirmer mais oui je fais toujours recours au dictionnaire
269	P1	donc tu vois là cest la correction d'un test... il commence par production écrite... toi tu fais ça normalement aussi ?
270	A	Non...je laisse pas... non je la fait à la fin
271	P1	à la fin ?... pourquoi tu choisis de faire à la fin ?
272	A	Hum...je sais pas je... normalement je corrige tout pour tout le monde... donc je corrige tous les autres exercices pour tout le monde ...et après je laisse tout/ je lis parfois donc je je prends un test je lis tout je corrige les parties qui sont plutôt facile à corriger ...et je lis la production écrite après je fais tous... je fais la même chose pour les autres... et :: là quand je vais corriger la production écrite... j'aime bien avoir ::... lu tous les :: tous les productions comme ça je peux ::voir plus ou moins qu'est-ce qu'ils ont compris en général de la de la consigne s'ils ont bien fait... et :: pour :: pour ne pas être trop dur...si :: s'il y a eu trop de gens qui ont mal compris la même chose etcetera... mais :: non je fais ça à la fin... et ::c'est :: c'est rare quand je :: quand je ne revient pas aux productions que j'ai déjà corrigées... donc parfois je corrige :: j'ai déjà corrigé cinq mais après je vois que :: il y a une chose que :: à partir d'une production je vois qu'il y a des choses qui soit j'ai mal corrigé... soit je pourrais ahn :: augmenter ou baisser la note... parce que c'est c'est toujours ce problème de donner la note... donc j'essaye de m'orienter un peu par le barème de correction ...mais de toujours mettre ... de faire une comparaison plus ou moins de n'être pas trop dur avec un élève... ou avec un autre... ouais je pense que c'est ça ça
273	P1	mais pourquoi ça de ne pas être trop dur avec un élève ou autre ?
274	A	parce que ::parce que ce sont des personnes différentes et ::oui j'essaye de... j'essaye de donner la note en pensant à de choses ce que la personne pouvait faire et ce qu'elle a fait et si je la compare avec les autres... je sais que les personnes reçoivent différemment ...les informations etcetera... donc je peux pas vraiment le comparer... mais je pense qu'il faut faire un peu ça parce qu'ils étaient dans le même groupe...ahn :: mais peut-être c'est plus ahn :: c'est plus intelligent d'utiliser la personne elle-même comme barème ...utiliser la personne comme son propre barème... ahn :: mais je veux pas être quand je dis que je veux pas être trop dur ce que ...je veux pas pénaliser trop une personne pour un tel/une telle erreur et ne pas pénaliser une autre... donc j'essaye

		d'être un peu juste là ...donc s'il y a eu trop de fautes avec un accent je sais pas...ahn :: si j'ai enlevé trop de points de cette personne dans la partie de vocabulaire je sais pas dans quel catégorie ça rentre... il faut que je voie si j'ai fait la même chose avec l'autre je pense que c'est ça ce que je veux dire
275	P1	alors dans la vidéo :: Arthur tu vois... c'est le moment où Mario note... d'accord il utilise la bareme/ le barème juste à côté... et il regarde et il va... marquer dans le barème ...quel sera le... les erreurs
276	A	ouais je vois qu'il fait ça avec le le stylo... ouais moi je fais toujours avec le crayon... la première fois au moins... c'est juste/ parfois parfois je ne passe même pas le stylo... donc j'utilise toujours le crayon... pour pour ces raisons :: pour ces raisons-là... parce que je pense que parfois je suis un peu plus dur il faut pas... donc je reviens à la production je change...la première fois où j'ai corrigé ...j'étais avec Mariana...et ::elle était ma tutrice... et :: j'ai commencé ...je pense que c'était pour à production orale plutôt que la production écrite...et j'avais mis de notre vraiment basse...baisse... et ::et là elle me disait comme « non mais tu vois qu'est-ce que tu attendais ? » et là c'était un peu de/ un moment de réfléchir à ce que je /ce qu'ils pouvaient faire et ce qu'ils ont fait... donc je dis « bon ils se sont présentés... ils ont parlé du weekend dernier... et ils ont dit une phrase à propos de telle chose... donc en gros ils ont dit trois ou quatre phrases et c'est pas c'est pas suffit » elle m'a dit « non mais écoute ils sont au niveau deux c'est ça ce qu'on attend d'eux... donc c'est très bien s'ils ont pu faire ah je suis allé... à la plage avec ma famille le weekend dernier » et :: donc je me suis rendue compte que je faisais/ je étais trop dur en fait...ahn :: et :: donc c'est ça c'est pour ça que j'utilise le :: le crayon... pour vérifier
277	P1	[même :: dans la collection du texte... alors on voit que Mario utilise le stylo tu utilises le crayon... ou tu utilise le crayon juste dans les barèmes ?
278	A	non je pense que c'est juste dans le barème
279	P1	et pour corriger tu utilises :: le stylo rouge comme lui ?
280	A	non je/ça depend...si/ ça depend de la :: de la couleur que la personne a écrit... si elle a écrit :: en bleu... je corrige en ::... en rouge... si elle a écrit en :: je sais pas... en crayON je préfère corriger en :: bleu
281	P1	d'accord... et pour/
282	A	[non il n'y a pas d raison... je suis pas :: non... stigmatisé avec ce ::... ce genre de problème-là LE CRAYON rouge... le semestre dernier on a regardé un cours de/un atelier d'une prof elle nous a donnés à tous... tous les profs qu'y étaient... ahn ::... qui étaient ::... qui la regardaient... elle nous a donné un/un crayon vert... elle nous a dit que c'est trop problématique de :: corriger le texte avec le crayon/ le :: le stylo rouge... mais je suis pas vraiment d'accord JE L'AI jamais utilisé... c'est ::
283	P1	[le :: stylo vert ?
284	A	oui je l'ai même perdu () ((risos))
285	P1	d'accord
286	A	alors... je pense qu'il ::... il entoure...
287	P1	tu peux arrêter si tu veux pour voir ce qu'il écrit ::
288	A	ouais... je pense qu'il entoure ce qui n'a va/CE QUI ne va pas... et il souligne ce qui/((lendo o que aparece no vídeo)) vous devez manger de animaux qui sont/DÉS CHOSES qui... sont bonnes... donc ::... par exemple bonjour... ici la personne a écrit ces deux...DEUX MOTS... il a entouré donc :: () il fallait mettre les mots ensemble... mais par exemple l'autre phrase oui je pense aussi que :: vous êtes... il a en/souligné... bien vous devez faire attention il a souligné alors ce sont des choses qui la personne a bien fait... ça je ne fais pas... de marquer les/les choses que :: la personne a bien fait parfois je mets un point de/d'exclamation... quand ça m'étonne/quand c'est une chose que :: je pense que :: c'est TRÈS bien... pour :: pour le niveau :: ou... je sais pas quand c'est/c'est une construction surtout à la production écrite... ahn qui m'étonne... je mets un petit point d'exclamation comme ici c'est très bien mais je ne leur ai déjà ::/ je ne leur ai jamais dit... qu'est-ce que ça...veut dire... je sais pas s'ils comprennent ((risos))... peut-être c'est pour moi... tu vois ? pour que je voie après qu'il y a une chose...ouais...qui c'était bien
289	P1	ehn :: mais :: le point d'exclamation il fait pas partie de ton code... que tu utilises pour corriger ?
290	A	uhum... non

291	P1	d'accord... et même quand ils regardent :: une chose/un point d'exclamation au moins/au milieu du/ de la correction avec le code ils te demandent pas ? ils t'ont jamais demandé ?...non ?
292	A	[non.... non
293	P1	d'accord
294	A	non je pense que c'est un symbole plutôt sympa... c'est pas :: je sais pas... une croix
295	P1	ça va ça va... je pense que c'est bon Arthur... si tu as d'autres choses à commenter
296	A	non
297	P1	des autres vidéos aussi :: de l'expérience en général
298	A	non je pense pas
299	P1	d'accord ... c'est ça ...merci
300	A	Merci

IX. Transcrição da aloconfrontação com a voluntária Alice

Aloconfrontação individual – Alice		
A – Alice		
P – Pesquisadora		
Prof – professor(a) em vídeo		
AI, AII... AV, AVI – Alunos no vídeo		
Pv – pesquisadora no vídeo		

1.	P	bon... aline... on va commencer oui? juste pour t'expliquer un peu comment ça marche... tu vas visionner... des cours et des entretiens d'autres professeurs...ok?
2.	A	ok
	P	ahn:: la seule consigne c'est ...tu peux arrêter... le moment où tu veux... la vidéo pour faire des commentaires enfin... les thèmes qui ont été soulevés pendant les réunions étaient la correction l'usage de français portugais... et la régularité du travail des élèves... mais tu peux faire des commentaires sur tous les thèmes que tu trouves intéressants que tu trouves curieux...sur la pratique:: de ces professeurs... ça va? ok?.. donc la première vidéo qu'on va regarder... c'est écrit cours danilo... oui? tu peux ouvrir?
3.	A	jours de la:: semaine?
4.	P	voilà c'est ça... tu mets le stop parce que là on commence au même moment
5.	A	ouais
6.	P	je pense que tu peux augmenter un peu le:: le volume
7.	A	ok
8.	P	ça va? ... oui? on peut mettre le play?... donc un deux trois:: play
Vidéo 2 minutos e 1 segundo	P	[00:01:25] ((risos)) ça va?
	Prof	ce que vous faites pendant la semaine ... alors vous deux vous deux (Paulina, Eduardo) ... regardez-moi... j'explique un jeu... vous allez/ vous allez expliquer ce que vous faites pendant la semaine ... vous avez vous/ vous/ vous devez expliquer cinq fois pa/ parce qu'il y a cinq jours de la semaine quels/ quels sont les jours de la semaine?
	AI	Lundi
	Prof	Lundi
	AI	Mardi
	Prof	Mardi
	AI	Mercredi
	Prof	Mercredi
	AI	Jeudi
	Prof	Jeudi
	AI	Vendredi
	Prof	vendredi alors tout le monde ... lundi
	AI	Lundi
	Prof	Mardi
	AI	Mardi
	Prof	lundi mardi
	AI	lundi mardi
	Prof	lundi mardi mercredi
	AI	lundi mardi mercredi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi
	AI	lundi mardi mercredi jeudi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi vendredi
	AI	lundi mardi mercredi jeudi vendredi
	Prof	Valéria lundi
	AII	Lundi
	Prof	lundi mardi
	AII	lundi mardi
	Prof	lundi mardi mercredi
	AII	lundi mardi mercredi
	Prof	lundi mardi mercredi jeudi

Védeo 1 minuto e 48 segundos	AII	lundi mardi mercredi jeudi
	Prof	lundi mardi mercredi jeu-di vendredi
	AII	lundi mardi ahn mercredi (lundi) vendredi
	Prof	Presque! lundi non, jeudi... très bien très bien très bien alors ahn:: je commence... Vous allez chercher dans la salle de classe et tout le monde va commencer pour jeu/ pour lundi/pour lundi... le premier jour de la semaine... alors, je vais être je cherche Maurice je dis, alors... le lundi je vais:: au théâtre, je vais:: au cinéma, je joue au football et:: je joue::/ je joue au football et je joue:: et je fais du ski ... quatre choses
	P	tu veux arrêter?
	A	Oui
	P	donc on arrête [00:03:26]
	9. A	mais juste ahn:: je vais vais faire des commentaires aussi par rapport au cours?
	10. P	Oui
	11. A	ou:: des choses que je trouve intéressantes
	12. P	[voilà tout ce qui/ tout ce que tu trouves intéressant
	13. A	j'ai bien aimé cette activité-là de mémorisation... je vais utiliser pour ()
	14. P	[la répétition?
	15. A	oui... non en fait il fait différemment il fait... lun/il fait lundi/normalement on fait lundi ma/et les élèves repètent mardi mercredi... et lui il fait lundi... lundi mardi... lundi mardi mercredi... ça c'est... très intéressant ((risos))
	16. P	tu as trouvé intéressant?
	17. A	ouais
	18. P	et... est-ce que tu fais des répétitions tu répètes beaucoup dans tes cours?
	19. A	ahn::: oui pour/principalement pour les débutants... je fais beaucoup parce qu'ils aiment beaucoup... et::... et:: bon pour les ...pour le niveau quatre cinq oui aussi parce que les élèves ils...ils... ils aiment bine ce ce type d'activité-là... mais enfin je... j'observe beaucoup de choses dans ce cours-là
	20. P	[d'accord.... tu es à quelle minute là?
	21. A	ah:: deux un... deux minutes un
	22. P	moi aussi
	Prof	[00:04:50]il faut dire quatre choses... après, bon, j'ai déjà dit lundi il va me dire ... qu'est-ce que tu fais le lundi?
	AIII.	lundi j'ai:: fait:: (dormir)
	Prof	je dors
	AI	((risos))
	AIII	je:: je vais ... à l'université ... je:: (andar)
	Prof	je fais des... comment on dit?
	AIV	Promenades ?
	Prof	[Promenades
	AIII	non... (andar de ônibus)
	Prof	((risos))
	Prof	Je prends le bus ...
	AIII	[je prends le bus
	Prof	mais on va rester seulement avec les verbes ... voilà faire ... jouer ... et? Aller... d'accord? Seulement ces trois verbes
	AIII	((voz de alunos))
	Prof	[très bien
	AIII	[je fais / je fais le ... (dishes)
	Prof	tu fais la vaisselle
	AIII	la vaisselle
	Prof	très bien, alors, maintenant nous avons déjà fait lundi il va partir chercher quelqu'un pour faire mardi mardi mardi mardi mardi mardi et il y a une autre personne qui a déjà fait lundi et va chercher mardi alors Mauricio je fais ça je fais ça je fais ça et lui je fais ça je fais ça je fais ça je fais ça alors mercredi mercredi mercredi mercredi mercredi tu vas chercher une personne pour parler de mercredi ... qui arrive le premier à dire tous les cinq jours de la semaine gagne... d'accord? Vous avez compris?
	AIII	mais ou menos
	Prof	plus au moins ... d'accord... alors qui a compris

	P	on arrête oui [00:06:38]
23.	A	là là je:: j'étais en train de:: de réfléchir la consigne... parce qu'on parle beaucoup de consigne et:: ça c'est une chose que... arthur a dit le:: la réunion... la dernière/à la dernière/dernière réunion...aussi je pense que Vivian a dit ça et... et moi aussi j'ai le même problème... je fais/j'explique... et après les élèves n'asrrent pas à faire l'activité parce qu'ils n'ont pas compris la consigne... donc
24.	P	et quand ça se passe... tu fais:: tu adoptes une autre/une autre stratégie?
25.	A	ahn:: le semestre dernier que je::j'ai fait cours pour le niveau quatre... et j'avais:: le tutora... j'ai:: j'ai beaucoup travaillé sur la consigne avec ma tutrice...on travaillait beaucoup ahn...comment formuler quelques fois j'écrivais au tableau... une petite explication et aussi.. ahn::je je donnais d'exemples des exemples ... dans ce cas-là il il a essayé de faire avec des exemples mais les élèves sont:: débutants... il il ne parle que en français donc... je ne sais pas comment mais mais ils ont compris... je je je pense...mais je
26.	P	[tu penses?
27.	A	non on va voir
28.	P	alors si c'était ton cas... si c'était toi qui avais proposé cette::cette activité... et les élèves dit "ah on n'a pas compris"...tu allais faire quoi?...tu ferais quoi dans ce
29.	A	ahn::
30.	P	tu réexpliquerais?
31.	A	oui:: peut-être en utilisant le tableau... "d'abord vous allez faire ça... qu'est-ce que vous allez utiliser? les jours de la semaine...les verbes aller faire etc ça c'est la/ça c'est l'idée donc... une personne/vous allez se lever/vous/ vous lever::... et chercher des personnes" donc j'u/j'utiliserais le tableau ... peut-être... dans ce cas-là pour que
32.	P	[oui... en parlant du tableau aline je sais pas si c'est posible de voir ce qui est sur le tableau du professeur
33.	A	ahn::::: oui les verbes ... ahn et de du... faire... je pense que ce sont des activités::() c'est pas vraiment
34.	P	et toi tu utiliserais dans ce sens-là de écrire un peu de choses...des activités
35.	A	oui... parce que euh::... pour eux...ahn:: au début c'est difficile de... je pense que les élèves ont beaucoup de difficultés à à la compréhension orale...donc... je sais pas j'allais écrire un peu au tableau
36.	P	donc tu donnes un autre support pour aider les élèves?
37.	A	Oui
38.	P	d'accord... on continue?... oui
39.	A	[on continue?
Védo 1 minuto e 6 segundos	Prof	[00:09:48] d'accord alors qui a compris ? toi tu as compris alors explique:: essaye de dire en français (d'accord ?)
	AIII	parler avec ...
	Prof	une personne
	AIII	une personne ... ahn:: parle lundi ... je parle ah lundi je fais pa pa pa pa tu répons je fais pa pa pa quand vous terminez ... vous va:: dire ... les jours après et parler avec another/another ((risos))
	AI	((risos))
	Prof	une autre
	AIII	une autre personne et successivement
	Prof	Voilà
	AIII	((barulhos na sala))
	Prof	très bien jusqu'à vendredi... vous allez chercher cinq personnes alors si je dis lundi à Iara, elle va me dire lundi aussi et après on va chercher... vous vous rappelez ? chercher, chercheuse et chercheur ? on va chercher une personne pour parler du mardi
	P	() [00:10:54]
40.	A	ahn:: en fait cette activité-là elle est un peu confuse... pour.
41.	P	[tu penses?
42.	A	oui... parce que après j'ai pensé... ahn::je vais ch...a...je me tourne à un élève... et e dis lundi donc je dis mes activités de lundi et la personne va dire aussi...et::après...je passe pour mardi mais si autre personne n'a pas en/... pas encore dit des activités de lundi je dois répéter mes activités de lundi... c'est ça que... je je suis en train de réfléchir...mais

		il a utilisé une bonne....bonne stratégie de... il a demandé à un/à un élève de...expliquer l'activité ça c'est intéressant
43.	P	oui?
44.	A	Oui
45.	P	tu tu fais ça normalement aussi?
46.	A	oui:: je
47.	P	[demander aux étudiants]
48.	A	ahn:: en fait je ne parle pas trop en cours... les élèves parlent plus que moi je pense... j'essaie d'expliquer de:: de régler les activités mais... mais ils parlent plus que moi
49.	P	mais c'est une chose que tu évites?... de faire de parler beaucoup ou (non)?
50.	A	ahn::...bon ça dépend de l'activité... par exemple s'ils vont faire une activité... ahn:: pour... réfléchir sur la grammaire... j'essaie de... "et alors... qu'est-ce que vous avez observé?"... donc je mets au tableau mais eux ils parlent c'est pas moi... on continue? ((risos))
51.	P	oui on continue...tu es à quelle minute?
52.	A	ahn:: quatre minutes cinquante-cinq
53.	P	juste un instant pour que je mette cinquante-cinq ici
Védo 7 segundos	P	[00:12:55] p. attend attends aline... arrête [00:13:02]
	P	j'ai j'ai...j'ai eu un problème ici...c'es combien quatr ou cinq?
	A	cinq maintenant
	P	cinq minutes cinquante-cinq c'est ça?
	A	cinq...cinq pile
	P	ah d'accord... donc c'est moi qui ai eu un problème...voilà...attends attens ((risos))... ok ça va... donc un deux trois
Védo 2 minutos e 54 segundos	Prof	[00:14:04] lundi à Iara, elle va me dire lundi aussi et après on va chercher... vous vous rappelez ? chercher, chercheuse et chercheur ? on va chercher une personne pour parler du mardi... alors mardi mardi qui est en mardi ?... Mauricio a déjà fait lundi avec avec:: Tereza alors ... eh:: vous êtes déjà partis mardi mardi alors je/je parle à Maurice mardi on fait mardi ensemble? on va commencer à chercher mercredi mercredi mercredi ... qui est déjà en mercredi va/va bavarder de nouveau et après jeudi vendredi et qui arrive au vendredi le premier ... qui parle de vendredi le premier gagne d'accord?
	AIII	eh só tem uma coisa eh:: no... eu faltei na última aula, mas... aller c'est je aller ou je va?
	Prof	je vais
	AIII	je vais aller au cinéma?
	Prof	je vais AU cinéma
	AIII	je vais au cinéma
	Prof	je vais au cinéma
	AIII	[((barulho na sala))]
	Prof	je vais au théâtre
	AIII	[((é je vais))]
	Prof	je vais à la campagne alors dire quatre choses à quatre personnes/à cinq personnes d'accord? vous ne pouvez pas répéter ... [d'accord?
	AI	[((ahn...)) ((alunos com expressão de descontentamento/barulho na sala))]
	Prof	(il y a déjà beaucoup de vocabulaire que vous avez vu ... d'accord? beaucoup de choses s'il y a quelque chose... () que je vais effacer ... alors, un... deux.../ tout le monde/ levez-vous levez-vous levez-vous levez-vous très bien ... tout le monde lundi
	AI	Lundi
	Prof	Mardi
	AI	Mardi
	Prof	Mercredi
	AI	Mercredi

	Prof	Jeudi
	AI	Jeudi
	Prof	Vendredi
	AI	Vendredi
	Prof	Très bien
	AI	Très bien ((risos))
	Prof	Alors... continue /COMMENCE
	AI	((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos))
	A	((risos))
	P	porquoi tu ris/tu rigoles?
	A	non non non... c'est une autre chose
	P	oui... on peut arrêter [00:16:58]
59.	A	j'aime bien ce type d'activité-là qu'on:: qu'on fait les élèves ...se lever::et parler j'aime bien... ahn parce que... ah...si non ils... ils ont du sommeil et tout... ça c'est vraiment super cette activité-là... ils sont/ON VOIT ÇA...ah::... on voit les visages des des élèves ils sont contents de faire cette activité-là c'est super
60.	P	Ok
61.	A	non c'était juste un commentaire... non je ne sais pas ()
62.	P	alors... ils aiment bien donc tu::... tu priorises des activités comme ça?
63.	A	ahn::... oui je../bon ça dépend aussi de::... j'essaie de... de penser à mes activités parce que... ça fait longtemps que je ne fais pas cours comme ça tu vois?...donc je dois me souvenir... parce que maintenant je fais des cours...l'atelier... mais ahn:: même avec l'atelier j'essaie de faire... quelques quelsques activités comme ça... mais j'ai des élèves plaus âgés... donc il ne faut pas trop bouger tu vois parce que... mais ils aiment beaucoup... se lever et faire des activités... l'autre jour j'ai fait un marché... ils/ils marchaient... ahn:: dans la salle de classe... acheter des choses c'était vraiment super... et je n'aime pas quand... quand les élèves ne parlent pas... tu vois? y a des profs qui aiment beaucoup les élèves qui ne parlent pas qui sont en si/en silence... moi je n'aime...pas vraiment et j'essaie de faire des activités des exercices tout...je je demande à la maison parce que j'aime beaucoup faire des activités qu'ils vont parler tout le temps
64.	P	ok... tu as dit que tu n'aimes pas VRAIMENT les élèves qui restent en silence
65.	A	Oui
66.	P	tu ressens quelque chose:: quand ils sont en silence?
67.	A	ahn::... un c'est un cours de langue donc ils doivent parler... ça c'est une chose... et l'autre je sais pas je pense qu'ils sont... fatigués qu'ils ne sont pas motivés::... et moi je je me/je ne me sens pas...à l'aise... je n'aime pas...demander par exemple des productions écrites... en salle de classe... ça me gêne beaucoup... rester en silence attendre qu'ils fassent les exercices ...enfin
68.	P	alors toujours tu prépares d'autres choses des activités... pour qu'ils produisent oralement... et tu laisses toutes les autres/des exercices structuraux de production écrite pour la maison?
69.	A	NON:: mais quelque fois je fais parce que...il faut le faire mais...et et parce que quelque fois ils ne font pas... à la maison...c'est pour ça... mais sinon j'allais laisser juste à la maison et::... ils pourraient faire... ils ne/ils pourraient faire ahn:: seulement des activités comme ça... en salle de classe
70.	P	d'accord... ça va... bon on va... là ils vont continuer le jeu...oui? on va passer à la fin... du jeu... c'est... vers la minute treize... treize minutes trente secondes
71.	A	Ok
Vidéo 2 minutos e 26	AI	[00:21:08] ((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos))
	Prof	Tu as gagné?... applaudissement applaudissement ((barulho de aplausos)) Caim () le vendredi seulement le vendredi
	AI	((risos))
	Prof	Alors
	AV	ahn:: elle jeu/elle jouié le::
	Prof	[elle joue au
	AV	elle joue au krav magá ((barulho na sala))
	Prof	(allez continue continue)

	AV	elle/ elle fait/elle fait la gymnastique/ de la gymnastique
	Prof	très bien
	AV	elle jouié du:: piano
	Prof	elle joue::.... tout le monde elle joue du piano
	AI	elle joue du piano
	Prof	elle joue de la guitare
	AI	elle joue de la guitare
	Prof	elle joue de la batterie
	AI	elle joue de la batterie
	Prof	oui... oui mais c'est là c'est l'infinitif jouer... le verbe jouer je joue tu joues il joue... voilà o e/ le E final il n'a pas d'accent
	AV	e/elle jouié/ joue :::: le:: violon
	Prof	du violon... très bien très bien et qu'est que Caim fait?
	AVI	il fait de la gymnastique... il joue:: de la batterie et il joue/ il faire du ski
	Prof	[il fait du ski ... tout le monde il FAIT
	AI	Fait
	Prof	Je fais
	AI	Je fais
	Prof	Tu fais
	AI	Tu fais
	Prof	Il fait
	AI	Il fait
	Prof	du piano très bien... ((barulho na sala))
	P	ça va?
	A	Oui
	P	on peut arrêter?
	A	Non
	P	non mais parce que c'est terminé
	A	((risos)) ok [00:23:34]
72.	P	alors tu as vu quelque chose dans dans la/l'extrait de la fin du jeu?
73.	A	oui... ça c'est intéressant qu'il les fait après../il il parlent toujours c'est une activité vraiment communicative... et quelque fois il arrête... il demande à tout le monde de répéter des choses de... ahn... un élève fait... une erreur... et avec cette erreur-là il demande à tous les élèves qu'ils répètent ça c'est intéressant...bon c'est juste ça que j'ai observé... et:: l'élève là il parlent beaucoup en portugais... ça c'est une chose que... ()
74.	P	celui qui a gagné le le jeu?
75.	A	non la... ahn::l'élève là::... le garçon... il parle beaucoup en portugais... j'allais arrêter et dire "(attends)"... parce qu'il a demandé -je pense - como você se chama il a demandé ça?
76.	P	je sais pas
77.	A	non... et:: après je...je dis "non"
78.	P	AH... como se chama l'activité qu'elle fait... parce qu'elle a dit c'est/elle fait une activité différente
79.	A	[AH:: ok oui...mais mais... quand même il s'il sait déjà le verbe s'appeler donc... j'allais arrêter et dire "attends mais...mais tu peux dire en français ça et ()" ((risos))
80.	P	d'accord... bon alicia on va changer de vidéo ...oui? on va dans la vidéo c'est écrit autoconfrontation simple danilo...oui?...et là... bon avant de regarder on va voir quelques commentaires que Danilo a fait sur son cours ...ok? alors tu vas me dire... enfin tu vas faire tes commentaires... qu'est-ce que tu penses de ça::... on va à la minute quatre...oui?
81.	A	quatre?
82.	P	quatre minutes... juste un instant... ok on peut aller
Véo 33 segundos	Pv	[00:25:58] ahn bon ... tu penses? Pourquoi?
	D	Ouais je pense/ non je crois ahn:: j'suis toujours en train de... je dis un mot et après je le dis de nouveau et de nouveau et de nouveau juste pour que la sentence/ pour que la phrase elle va toute seule mais j'sais pas
	Pv	63P. [uhum ... mais tu penses que/ pourquoi tu penses que tu fais ça? Que tu hésites... Tu changes d'avis/ où est-ce que/ il y a quelque chose dans la réaction

	A	a. est-ce que je peux repeter parce que je ne sais pas [00:26:31]
83.	A	... ce qu'ils... qu'est-ce qu'ils commentent?
84.	P	c'est l'explication du jeu... le début oui? le moment où il explique...ok... mais oui oui on peut répéter... si tu veux tu peux augmenter un peu le volume de l'ordinateur oui?...parce que si parfois:: ils parlent un peu... ils parlent pas très fort ... dans cette vidéo
85.	A	Quatre
86.	P	ok?
Video 2 minutos e 44 segundos	Prof	[00:27:02] alors ahn:: je commence *fin video*
	Prof	c'est beaucoup n'est-ce pas?
	Pv	ahn bon ... tu penses? Pourquoi?
	Prof	Ouais je pense/ non je crois ahn:: j'suis toujours en train de... je dis un mot et après je le dis de nouveau et de nouveau et de nouveau juste pour que la sentence/ pour que la phrase elle va toute seule mais j'sais pas
	PV	[uhum ... mais tu penses que/ pourquoi tu penses que tu fais ça? Que tu hésites... Tu changes d'avis/ où est-ce que/ il y a quelque chose dans la réaction de tes élèves qui te fait changer un petit peu?
	Prof	Non, je pense que c'est parce que je parle... je pense trop vite et je pense pas exactement à ce que je parle ahn:: (quelques fois je... je me rends compte que je fais quelque chose qui ne va pas et ::je fais une faute alors, je reformule... ahn:: Tu avais dit un truc... comment... ahn::
	Pv	Ouais... si... si tu changes d'avis et
	Prof	[oui je change d'avis tout le temps tout le temps, ouais... Je suis en train de donner ahn:: Alors, maintenant on va faire une activité, alors... Ça c'est pour toi et je... et l'élève est déjà comme ça et je reprends non non non non non
	Pv	((risos))
	Prof	[je fais ça et les autres me regardent tout le monde rigole j'ai toujours
	Pv	[Pourquoi tu penses que tu fais ça?
	Prof	ahn:: je sais pas j'suis toujours en train de pens/ pendant que je fais je pense à ce que je fais alors ahn:: alors on finit une activité et je suis déjà en train de distribuer et non, il faut faire quelque chose avant, alors ahn:: le re/ redonnez-moi le truc parce que on va faire autre chose ((risos))
	Pv	uhum
	Prof	mais ça se passe souvent et il y a un élève qui s'assoit ici il s'appelle Caim je suis toujours en train de demander le truc:: (laissez/ laissez-moi) parce que je lui donne, après je lui reprends) et tout ça ahn::
	Pv	[uhum ... j'avais remarqué une autre chose/ je/ je remarque que tu les fais répéter les jours de la semaine ... ils avaient déjà appris ça? Les jours de la semaine? ... oui?
	Prof	[uhum ... oui
	Pv	Oui ? Et tu penses que c'est important pour l'activité qu'ils les sachent bien?
	Prof	ouais ouais parce que ahn:: ils vont bon/ ils vont dire / je crois que... j'ai mal expliqué de toute façon quand j'étais... quand je leur expliquais la:: /l'activité j'ai/ j'ai... .. ahn j'ai vu que c'était mal expliqué et:: parce que c'est vrai que c'est une activité difficile... moi, j'ai joué ça dans le bar et:: la première fois que j'ai joué je ne savais pas exactement ce que je faisais déjà et c'était dans ma langue maternelle
	Pv	Uhum
	Prof	[alors ahn:: j'ai essayé de prendre/prendre le plus de temps possible pour qu'ils/ pour qu'ils/ je sais pas pourquoi ... pour qu'ils/ pour qu'ils comprennent ce qu'ils/ce qu'ils vont faire
	Pv	[uhum
	Prof	[alors:: premièrement partagés par les jours de la semaine
	P	ça va aline? on peut arrêter? [00:29:46]
87.	A	oui... il parle de la consigne... c'est ça que:::j'avais dit...ahn:: je pense qu'il a eu un petit problème...ahn d'expl/de comment expliquer... ahn l'activité et ça c'est vraiment difficile...j'essaie de penser beaucoup mais c'est parce que moi aussi j'ai... j'ai eu beaucoup de problèmes avec ça l'activité...était vraiment super et les élèves ne comprenaient pas et après "ah bon"...c'est c'est... quand j'ai commencé... à penser mieux sur la consigne/comment expliquer:: ça a changé beaucoup
88.	P	d'accord

89.	A	(c'est ça)... ahn:: j'allais commenter une autre chose mais j'ai oublié... AH:: et lui il fait beaucoup de/ il change beaucoup d'idée... et ça c'est::...moi aussi... ahn je fais tout mon ma fiche de préparation... ahn...et je vois que quand j'essaie de suivre... la fiche... pendant le cours...le cours ne... ne... ne marche pas vraiment ...donc j'essaie de changer un peu et je vois... "non... mes élèves sont... aujourd'hui ils sont" ::... je ne sais pas j'essaie de sentir...lambiance et tout pour pour faire des activités ... je change beaucoup
90.	P	[donc tu n'arrives pas à suivre la fiche de préparation
91.	A	non:: pas vraiment ((risos))
92.	P	[jamais? ((risos))
93.	A	et moi j'ai beaucoup de::difficultés par rapport...au temps des:: des activités... j'imagine "je vais prendre quinze minutes pour cette activité-là"... et non je prends vingt:: ou quelques fois cinq minutes donc...ça c'est une chose que moi je ne comprends pas pourquoi on doit mettre des...des minutages dans les ac/dans les fiches parce que moi je...je n'arrive pas à faire ça
94.	P	d'accord... et:: quand tu es dans le moment de la classe...tu as prévu ahn:: quinze minutes pour une activité... et l'activité dépasse... le temps prévu... est-ce que tu:: enfin...comment tu te sens? tu fais quelque chose? tu...tu reformule déjà tout le reste de... de la séquence
95.	A	normalement je prépare/prépare plus d'activités que je vais travailler en salle de classe...ça est/ça c'est une chose que je fais beaucoup... ahn:: je me... c'est vrai que...je...en en pensant... au cours que je faisais avant...ahn quand j'arrivais à faire les activités avec ahn... toutes les choses que j'ai préparées avec le minutage et tout à la fin je () je me disais... "bon... ça a bien marché j'ai j'ai j'ai réussi à f/à faire toutes les activités...en:: une heure et demie et tout"... ahn:: quelle est/quelle était la question? ((risos))
96.	P	si quand quand tu prévois quine minutes pour une activité et que l'activité dépasse le temps...prévu... enfin:: est-ce que tu tu commences à reformuler déjà:: ou tu interromps l'activité?
97.	A	AH non je continue... l'activité::JE VOIS je je je vois si les élèves ont... bien utilisé ce que je je...je veux qu'ils utilisent...et::quelque fois je coupe des au/des autres activités je demande de faire à la maison::
98.	P	ça va... ok
99.	A	mais enfin je... j'ai des problèmes parce que mes activités elles prend beaucoup de temps quand je fais des activités comme ça...quand on quand on quand:: les élèves parlent...ça prend beaucoup de temps
100.	P	mais pour toi tout tout/ ça va parce que... tu préfères ce type d'activité?
101.	A	[oui...oui...et:: et enfin je coupe beaucoup des/bcp d'activités... dans le livre de:: Alter Ego...je je je fais plus d'activités que moi j'ai préparé/oui je suis le livre mais... quelque fois je coupe des activités... un un petit texte::une activité que... c'est fatigant et quelques fois le dossier il... il a... un même sujet tout le dossier... donc les élèves sont déjà fatigués de discuter ((risos)) le même sujet tout le temps donc j'essaie de... "ah on va utiliser ahn::... les jours de la semaine est-ce que"...éh après j'essaie de changer le::le sujet de...de du cours cest ça... mais c'est...c'est parce que MOI je me sens fatigué aussi tu vois c'est fatigant pour nous aussi... on voit... des choses différentes/on veut des choses différentes et tout
102.	P	et tu as dit que les élèves ils sont fatigués de discuter le même thème thème mais ils te disent ça qu'ils sont fatigués?
103.	A	NON:: mais moi/mais on voit et on va..."ah mais c'est des choses que j'ai déjà parlé" il ré/il dit comme ça... ils disent comme ça donc... tu vois qu'ils n'ont... ils n'ont plus de::... d'argument pour discuter...ils ont tout dit::... donc je change
104.	P	ok... sur la fiche de préparation aline tu as dit ahn::... tu comprends pas pourquoi on met des minutages mais tu con/tu mets toujours le minutage
105.	A	oui mais c'est parce que c'était obligatoire ((risos))
106.	P	c'est obligatoire
107.	A	non mais non... mais c'est vrai que... ahn::... si non on va faire beaucoup d'activités:: on v/on ne va ...on ne va pas avoir... quelques fois on doit courir un peu avec le contenu... on peut mettre plus d'activités c'est vrai mais... mais pour moi c'est un peu... le minutage c'est un peu... une idée parce que ... je ne je n'arrive pas à

		suivre...vraiment...mais je mets le/je...bon maintenant je ne fais/JE FAIS la fiche mais je ne p/je n'ai pas le...AH NON je mets... la:... le minutage
108.	P	même pour le cours de::
109.	A	de l'atelier
110.	P	ah d'accord
111.	A	oui... c'est vrai...mais parce que... j'ai peur de:... de finir les activités...et:: on n'a/et d'avoir encore de:: je sais pas une demie heure de cours... parce que:: c'est un cours de trois heures et demie donc... je dois faire beaucoup d'activités ça c'est...ça c'est une préoccupation... mais je n'ai pas de problème de rester plus de temps... en salle de classe... les élèves ont un problème mais... enfin ((risos))
112.	P	pour toi tu peux rester/si c'est un cours de trois heures et demie pour toi tu resterais quatre heures?
113.	A	NON:: non non
114.	P	un peu plus...() minutes
115.	A	[cinq minutes...oui mais c'est vrai que les élèves sont déjà fatigués et tout
116.	P	après trois heures et demie
117.	A	[mais ça dépend de...de l'activité aussi...quand on fait une activité comme ça à la fin... ça va pour eux ils oublient le... ahn::...ils oublient que c'est déjà fini le cours
118.	P	uhum... ok...aline on va av/avancer dans cette vidéo... on va à la minute trente-sept
119.	A	Ok
120.	P	c'est dans la même vidéo
121.	A	je fais beaucoup de fautes... de ((risos)) ...oui
122.	P	[non:: mais c'est pas ça... on va pas voir les fautes
123.	A	on va voir beaucoup de sic sic...trente quoi?
124.	P	trente-sept
125.	A	Ok
126.	P	ça c'est un cours de niveau un n'est-ce pas?
127.	A	je pense que oui...attends juste un peu parce qu'il faut que j'arrive à trente-sept... ok ça marche... on y va?
Vidéo 35 segundos	Prof	[00:08:04] je crois que ma faute la plus grande c'est toujours le tableau... je/ je ne suis pas très visuel:: très organisé dans mon tableau alors... là j'ai mis jouer du sax, jouer de la guitare, jouer du piano, jouer de la batterie... j'aurai dû mettre et/et après j'ai commencé jouer au football ahn:: faire du:: j'aurai dû peut-être mettre jouer et bon... pour les instruments... une.../faire une ligne/ et lier aux instruments avec la préposition de et lier aux sports avec la préposition À et:: bon... [00:08:41]
128.	A	ça c'est une préoccupation à moi aussi le tableau...parce que... ahn:: j'essaie de ne pas prendre beaucoup de temps... ahn:: en écrivant...pour que... je puisse parler avec les élèves et tout... mais après je commence à réfléchir et on a fait au cursos extras ...ahn:: on a parlé beaucoup du tableau du prof...parce qu'on a des élèves qui sont plus visuels et tout donc j'essaie de de faire un tableau plus organisé...maintenant...mais mais ça c'est une chose que j'essaie de penser et:...je change beaucoup...ahn quand j'ai commencé ...à f/à faire cours de français mon tableau était vraiment organisé...et après j'ai commencé à avoir d'autres préoccupations...et j'ai commencé à faire de tableau ((expressão de desgosto))... hum je ne sais pas ça a changé beaucoup...ahn::...ahn:: mes tableaux j'écrivais des choses et mes/et les élèves demandaient "mais alicé...qu'est-ce que tu as écrit là-bas et tout?"...et...et AH...et aujourd'hui j'utilise quelques fois le diaporama et tout...donc ça c'est difficile parce qu'on n'a pas... de place pour écrire... parce que si on/on/on doit:...ahn...bon enfin on n'a que une place comme ça pour écrire au tableau...ça c'est difficile de::
129.	P	donc soit tu utilises le diapo soit le tableau?
130.	A	non:: quand j'utilise le:: le diapo j'utilise aussi le tableau
131.	P	mais une petite partie?
132.	A	oui...et c'est vrai que:: c'est vraiment désorganisé... quand j'utilise de diapo...oui
133.	P	[quand tu fais comme ça?... mais alors quand tu fais ça quand tu utilise le diapo et le tableau ::... les choses que tu notes au tableau sont pour compléter? le diapo::

134.	A	[oui:: quelques fois des vocabulaires que les élÈves/ah j'ai dit un mot différent et les élèves "ah mais qu'est-ce que c'est ça?" j'écris au tableau:: et tout mais... si un élève arrive... dans le cours... il regarde le tableau il ne va/il ne va pas comprendre... ce que j'ai écrit pourquoi j'ai écrit un mot là:: un tel mot (et tout)... mais c'est vrai que son tableau est un peu desorganisé aussi... mais mais enfin il a expliqué au fur et à mesure les élèves qui étaient là-bas... ils comprenaient...je sais... je pense
135.	P	ok... on continue un petit peu?
136.	A	oui ((risos))
Vidéo 3 minutes e 35 segundos	Prof	[00:11:27] préposition de et lier aux sports avec la préposition À et:: bon... (et on va) avec le verbe jouer et la même chose avec faire:: et aller:: et org/ MIEUX organiser pour que ça soit plus visuel et s'ils ont des/des questions c'est juste regarder le tableau "ah non c'est/quand c'est un sport on ahn:: on utilise ça..." eh:: j'avais prévu faire ça mais je l'ai pas fait comme toujours alors
	Pv	((risos)) pourquoi ? tu n'as pas fait comme tu as prévu?
	Prof	ouais je suis toujours/ quand je commence à écrire au tableau je/je après je le regarde et "c'est quoi cette..." et quelques fois j'efface je recommence
	Pv	[uhum
	Prof	[mais:: ahn:: normalement:: je/je commence à écrire et après je pense "non... c'est pas bien ça... ça pas très bien organisé c'est pas assez visuel c'est pas assez didactique" alors ahn:: c'est/ je crois que ça
	Pv	[tu penses qu'il fallait être plus visuel?
	Prof	[plus visuel ouais... parce que ce sont beaucoup de propositions ahn:: jouer au:: donc, faire du:: jouer du::... pour des situations spécifiques comme ça c'est toujours un instrument c'est avec de alors peut-être de bien séparer les choses visuellement et après voilà bien effacer ahn:: pour qu'ils/ pour que ça aide l'activité... je sais pas si t'as raison parce qu'ils ont/ont commis des fautes et n'ont pas vu à la fin quand j'ai corrigé ou ne se sont pas rendus compte que/qu'ils ont commis des fautes... alors ahn:: peut-être que... avant j'aurai dû être plus organisé là... pas dans la manière/bon dans la manière d'expliquer aussi mais dans la manière de disposer les informations sur le tableau aussi
	Pv	uhum... mais après tu allais l'effacer de tout façon
	Prof	oui... ouais j'allais l'effacer mais quand même au début pour que ça soit frais dans leur tête j'sais pas
	Pv	d'accord... tu sais pourquoi tu as fait sous forme de jeu cette activité-là?
	Prof	bon je voulais qu'ils parlent, qu'ils répètent parce que nous sommes toujours en train de... bon... le niveau 1 c'est/c'est bien/ c'est super je trouve mais:: il est répétitif et... ça c'est important d'être répétitif oui nous avons la partie/ le cours prochain on va faire l'agenda, alors on va parler des activités de nouveau et avant c'était/ le cours de ces activités c'était quoi? c'était "j'aime faire cette activité"... maintenant "je VAIS faire ces activités..." alors c'est toujours des activités qui reviennent et qui reviennent alors de leur demander de parler de ces activités d'une nouvelle façon et ils ont déjà fait ça avant...
	Pv	[uhum
	Prof	[alors je veux/ je veux/ maintenant ils vont faire à nouveau/ bon, demain ils vont faire de nouveau à trav/avec un agenda ils vont remplir alors le lundi... le lundi je fais ça/ ils/ils vont le faire, alors j'essaie de::/de changer un peu de transformer ce type de chose... ahn/ dans une/ en une activité ludique pour que ça/pour qu'ils/pour que ça... pas les inspire/ le... le/ ça les pousse à répéter...
	P	ça va?
	A	oui...mais [00:15:02]
137.	A	je pense que ce:: cette activité-là elle n'est pas juste une activité de répétition parce que ... c'est c'est communicatif aussi il met...il met les jours de la semaine...ahn:: les verbes aller avoir ahn...faire etc...et une activité donc oui c'est de répétition mais au même temps les élèves pensent comment faire du faire de la enfin
138.	P	ok... alicia on va changer de vidéo...oui?... c'est écris cours vivian
139.	A	Ok
140.	P	oui?...donc là c'est...on va à la minute quarante quatre
141.	A	((risos))

142.	P	tu rigoles pourquoi?
143.	A	non c'est parce que c'est vivian et elle est...drôle...quarante:: quatre
144.	P	donc::...attends
145.	A	j'ai faim déjà
146.	P	ouais... on finit presque
147.	A	((risos))
148.	P	bon... ce qu'on va voir alicé...c'est un extrait..du cours de vivian ok?...donc là tu vas voir elle va faire une activité... je:: je pense que c'est une activité d'écoute ok?... et enfin c'est ça... on va commenter cette activité de vivian...ça va?
149.	A	Ok
Video 3 minutes e 35 segundos	Prof	[00:16:40] on peut continuer? donc là on va... ((professora coloca um exercício de écoute)) donc là on va faire l'activité quatre hein? écoutez le dialogue et identifiez qui parle de quoi d'accord? ne vous inquiétez pas... c'est pa l'audio de l'épreuve
	AI	((risos)) ((áudio do exercício))
	Prof	et alors qui parle?
	AII	un couple
	AIII	um casal
	Prof	un couple... UN COUPLE
	AIII	ah un couple
	Prof	ils parlent de quoi?
	AIV	ils vont décider où ils vont
	AII	ELLE va décider
	AI	((risos))
	Prof	c'est qui qui donne des idées à qui?
	AII	Elle
	AIII	la possibilité de voir un film...au cinéma
	Prof	oui mais c'est qui qui donne des idées à qui?
	AII	l'homme à la femme
	AIII	à la femme
	AIV	elle propose d'aller au restaurant
	Prof	ELLE propose?
	AIV	il propose
	Prof	pourquoi elle n'a pas voulu voir un film?
	AIV	elle est stressée
	Prof	stressée:: alors on va réécouter... vous allez faire attention à ça... pouquoi elle refuse
	AII	aller au cinéma?
	P	tu veux arrêter? [00:20:15]
150.	A	là... elle demande des choses qu'elle n'a pas demandé avant ...pour les élèves... ça c'est... parce qu'ils f/ils ...je je pense que la question était qui parle? de quoi? je pense et après elle a commencé à demander d'autres choses et tout... mais je suis en train de réfléchir à ça...ahn:: sur ça et::...comment je pourrais faire pour changer ce/l'activité-là d'audio...j'ai un élève qui dort quand je fais des activités comme ça
151.	P	c'est vrai?
152.	A	oui ((risos)) mais il est plus âgé et tout
153.	P	ah d'accord... mais toi tu as dit qu'elle pose des questions qu'elle n'a pas demandé avant normalement tu demandes toutes les questions avant?
154.	A	oui...ça dépend par exemple cette question-là... qui parle?... elle pourrait mettre... quelques minutes je je je sais pas ahn... trente secondes pour savoir qui parle?...ça...ça c'est tout... mais c'est parce que j'ai beaucoup d'élèves qui ont des difficultés...à la compréhension orale... donc aussi ça dépend...si on... si on sent que les élèves comprennent bien on peut... passer tout
155.	P	ok... et toi tu...alice... tu fais comme elle tu fais une écoute...tu poses des questions
156.	A	oui... ahn: et aussi ça dépend de l'activité...ahn je fais maintenant l'atelier et... et là on a beaucoup d'activités ... "écoutez trente secondes et:: répondez la question qui parle? à qui?"... je ne sais pas...et:: après on repasse et tout...ahn mais je mets trois fois...quatre...et j'essaie de dire "non il ne faut pas comprendre/tout comprendre... il faut comprendre ce que je demande"... c'est ça la la la difficulté difficulté des élèves... les élèves ils n'aiment pas trop le le:: la compréhension orale de::des épreuves parce que::... ils ne sont pas vraiment habitués avec ce t/ce genre de :: d'activité-là donc on

		doit travailler beaucoup dire "non mais...oui l'enregistrement est difficile mais... les questions enfin sont sont vraiment faciles... voous devez voir les quesitons ce que nous demandons"
157.	P	ok... ça va...on continue?
158.	A	Oui
159.	P	tu es à quelle minute?
160.	A	quarante-sept trente-trois
161.	P	ok c'est bon
Vídeo 15 segundos		[00:23:17] ((professora colocando o exercício de écoute)) [00:23:32]
162.	A	((risos)) mais moi je fais comme ça aussi.. quelques fois je demande des choses que je n'ai pas demandé avant... ça c'est normal ((risos))
163.	P	d'accord... ça va
Vídeo 5 minutos e 34 segundos	Prof	[00:23:51] ((exercício de écoute))
	AIV	Vivian ... je n'ai compris...ahn :: le début aí do/da história
	Prof	tu n'as pas compris le début ?
	AIV	D'accord.. on va/on va parler du début... vous avez compris le début de l'histoire ?
	AI	elle commence pas au ()... elle commence du () elle/elle () son état ?
	Prof	OUI exactement... qu'est-ce qu'elle dit ?
	AIII	Elle parle qui elle est crevée
	Prof	crevée...exactement
	AIV	Qu'est-ce que c'est crevée?
	Prof	crevée ? Crevée vous avez une idée ? c'est fatiguée... mais c'est vraiment fatiguée... crevée c'est... pregado tô morta... morta
	AIV	como é que escreve isso ?
	prof	((escreve no quadro)) crevée... je suis crevée... regardez là en bas... aide-mémoire ici
	AIV	ah :: je suis crevée
	Prof	je suis crevée... c'est là... vous voyez ?... donc c'est du français orale ça vous n'avez pas ()... ((risos)) d'accord ? mais vous allez entendre beaucoup ça hein ?... alors on continue...après... elle/elle veut pas aller au cinéma pourquoi ?
	AII	elle préfère une soirée cool
	Prof	soirée cool... c'est exactement ça
	Alunos	((risos))
	AIV	mais elle est crevée
	Prof	crevée c'est ça... donc une soirée cool... tranquille... et surtout ? elle a dit encore une chose... une chose avant je crois... elle n'a pas ?... envie... je n'ai pas envie... vous connaissez envie ?
	Alunos	Non
	Prof	vontade... j'ai pas envie de faire ça d'accord ? parce que :: je suis crevée... je veux une soirée cool et ()
	AI	elle parle que/qu'elle veut :: changer des idées ?
	Prof	oui...je crois mais :: c'est après
	Alunos	il parle
	Prof	ah oui oui oui
	AII	je veux changer des idées
	Prof	oui c'est ça... très bien Eduardo...alors... après il :: il propose quoi ?
	AIII	pour changer des idées... aller au restaurant
	Prof	quel restaurant ?
	AI	l'est l'est
	Prof	l'est... et elle aime l'idée ou pas ?

	Aluno s	Non
	Prof	non... pourquoi elle aime pas ?
	AIV	éh... très... como é que chama ? bruyant... les tables sont...
	Prof	[bruyant
	AII	[très proches
	Prof	et?
	AI	le service est prèce/prèce... pressé
	Prof	[pressé?... les serveurs hein? il y a le servisse... qui c'est le service des serveurs ((escreve no quadro))... les serveurs
	AIV	les serveurs é o que ? ... quê que quer diz/o serviço é
	Aluno s	()
	Prof	elle a dit que les serveurs sont/sont pressés... ils sont tout le temps en train de courir et... ils sont jamais tranquilles et... ils s'arrêtent pas/ ils notent très vite et... partent d'accord ?... ils sont stressés aussi elle dit... et après ?
	AIV	[AH
	Prof	et après...quoi d'autre? les tables, les serveurs... je crois que c'est tout hein ?
	AI	l'ambiance
	Prof	l'ambiance... c'est tout... (et là qu'est-ce qu'il dit ?) qu'est-ce qu'il propose/il lui propose ?
	AIII	aller au nord
	Prof	elle aime l'idée ?
	Aluno s	Oui
	Prof	oui ?... et donc il va ?
	AIII	hum... appelle
	Prof	appeler pour réserver... très bien... appeler pour réserver... donc regardez mieux maintenant l'aide-mémoire là... tout en bas... les registre familiais... c'est-à-dire que c'est le langage qu'on/qu'on utilise à la maison :: un langage plus tranquille... c'est pas forcément des argots... argot é gíria né ?.. c'est pas forcément des argots mais c'est un langage un peu/un peu plus décontracté... plus intime... donc on a là... « un resto, ça te dit ? »
	Aluno s	ça te dit
	Prof	« ça te tente ? »... « ah oui pourquoi pas ? c'est sympa »
	Aluno s	((sussurando)) hum... ça te dit
	Prof	« oh non... j'ai pas envie » ... j'ai pas envie... vous trouvez pas qui manque quelque chose là ?...
	P	tu veux arrêter? [00:29:25]
164.	A	hum:...là pour la compréhension orale je pense que j'allais mettre...ahn:: des mots-clés des choses que je veux savoir ...et j'allais demander aux élèves de /pour/ de prendre des notes et tout parce que...il essayait de:: de faire ...de dire des choses qu'ils ont mémorisé je pense... et:: ahn::...((sussurando)) j'allais commenter...qu'est-ce qu'elle parle maintenant de:: AH l'aide mémoire... elle lit le... l'aide-mémoire...j'allais demander aux élÈves de lire... je pense ... ils ils lisent et après... j'essaie de faire une activité de répétition aussi
165.	P	d'accord... alors sur la sur l'activité en général sur l'activité de compréhension orale... tu as:: d'autres choses à dire? Tu
166.	A	oui... je... j'essaie de penser comment... je fais mais c'est vrai que je fais plus ou moins comme ça aussi mais c'est un peu... fatigant je trouve
167.	P	tu penses que c'est fatigant?
168.	A	oui j'essaie de penser à une autre manière de faire cette activité-là mais... je pense que... peut-être il y a une autre manière... tu ne penses pas? ((risos))
169.	P	si si... si je pense... je pense qu'il y a d'autres manières ((risos)) ...enfin... mais::alors... tu tu changerais l'activité... la forme de faire l'activité... avec quel objectif?... donc pour...

170.	A	non mais enfin c'est ça... c'est parce que je n'aime pas quand les élèves restent comme ça... mais cette activité-là ils... ils... doivent rester en silence et tout... ah une chose que moi je fais beaucoup c'est de:: ils discutent en groupe donc je fais des questions "discutez entre vous et après"
171.	P	sur l'exercice d'écoute?
172.	A	oui... et après on fait une mise en commun... parce que comme ça ils parlent... tous les élèves parlent...ahn:: parlent/parce que comme ça cette activité-là on fait une mise en commun... ahn on voit que:: il y a quelques élèves qui parlent plus que l'autre ... donc enfin comme ça... ils parlent plus
173.	P	d'accord
174.	A	pour être un peu plus dynamique je pense
175.	P	ça va... et pour remployer le vocabulaire après tu ferais juste la lecture entre eux... c'est ça? entre non... les élèves lisent
176.	A	ahn:::... elle a pris l'aide-mémoire/je ne sais pas ce qu'elle veut faire après... ça dépend... mais quelques fois je je fais la lecture aussi de l'aide-mémoire avec les élèves ... juste pour qu'ils...
177.	P	d'accord... c'est ça alicia... c'est ça notre entretien aujourd'hui
178.	A	((risos)) c'est bon
179.	P	tu as aimé l'expérience?
180.	A	ah oui ... c'est super
181.	P	il y a peut-être des choses qu'on a discuté ici qui n'ont pas été discutés dans les réunions que tu voudrais qu'on:: qu'on apporte ça pour le groupe? des réflexions que tu as fait::
182.	A	on a parlé ici de la consigne mais je pense qu'on a parlé dans les réunions aussi ... on a parlé du tableau... mais on a parlé aussi dans les réunions ((risos)) je pense que c'est pour ça que j'observe plus parce qu'on a parlé de ça dans les réunions
183.	P	mais vous aviez parlé du tableau avant de commencer à faire l'intervention n'est-ce pas?
184.	A	oui oui... on a fait des lectures de textes sur le tableau:: on a pris des photos enfin
185.	P	d'accord... ah vous preniez des photos de vos tableaux?
186.	A	oui... et:: on a parlé aussi de::... du mal à l'aise quand les élèves ne...ne parlent beaucoup/ne parlent pas beaucoup ... moi je me sens pas vraiment à l'aise... la salle en silence... je n'aime pas... du tout
187.	P	d'accord...donc peut-être on pourrait discuter ça...apportez ce type de
188.	A	[oui oui... oui...je ne pense pas qu'on doit parler de français portugais parce que les profs ils ils parlent toujours en français... vivian a parlé quelques mots en portugais mais on fait ça.. c'est tout
189.	P	ça va... bon merci beaucoup alicia... de ta participation ((risos))

X. Transcrição da aloconfrontação com o voluntário Flávio

Aloconfrontação individual – Flávio		
F – Flávio		
P – Pesquisadora		
Prof – professor(a) em vídeo		
AI, AII... AV, AVI – Alunos no vídeo		

1.	P	Ouais... je pense que ça marche/oui ça marche... bon flavio... ce qu'on va faire c'est...on va regarder des vidéos... des cours oui... des cours ahn :: enfin des professeurs de français... toi tu avais choisi le thème :: l'usage du français portugais... ok ? donc le ::/les extraits des vidéos qu'on va regarder... il y a des parties où on peut voir ça... l'usage du français portugais mais il y a toutes les choses qui se passent pendant une classe de français...oui ?... donc la consigne c'est... on va commencer à voir... tu peux arrêter au moment où tu veux... d'accord ? pour faire les commentaires que tu veux... donc ton thème tu avais choisi l'usage français portugais mais... pas forcément () oui ? donc... l'activité du professeur oui ?
2.	F	[ah si je :: ()
3.	P	Donc... il y a une vidéo qui est déjà là... oui c'est la vidéo du cours ::
4.	F	[cours vivian ?... m deux t s
5.	p	[Oui... voilà... donc on va commencer par ce cours :: on va regarder le début :: après il y a un petit créneau où elle fait rien et je vais te dire d'avancer un peu... ok ? donc on commence
6.	F	Ahn :: tu comptes on va ensemble dans le trois ::
7.	P	Oui...je vais juste... faire une chose... je vais retirer le son
8.	F	On part du zéro ?
9.	P	Du zéro
10.	F	Ça va
11.	P	Je vais retirer le volume ici... et là on utilise seulement le volume de ton ordinateur
12.	F	C'est tout juste
13.	P	C'est bon ? on peut y aller ?
Vidéo - 1 minuto	Prof	*in vidéo* [00:01:48] alors ouvrez le livre à la page cent cinquante-huit... c'est dossier huit leçon deux... cent cinquante-huit... cent cinquante-huit
	F	[C'est niveau trois ?
	P	Oui
	Prof	un cinq huit... ça va ?
	AI	Ça va
	Prof	alors on a là... choisir un restaurant... vous voyez il y a un texte ici... vous allez lire le texte dans un premier moment...d'accord ? en silence ()... ça va ? vous (pouvez) lire ?
	P	Ok... on peut s'arrêter ?
	F	Uhum *fin video* [00:02:48]
14.	F	Oui ça va... elle a commencé... je viens de donner ce cours ((risos))
15.	P	C'EST VRAI ?
16.	F	Et j'ai fait tout un chemin pour arriver à la thématique du restaurant ... et bien et::
17.	P	[d'accord... donc comment tu as fait? tu tu as donné ce cours quand? ce matin::
18.	F	non non non non non... ça fait une semaine deux semaines... un petit peu plus peut-être... mais si je me trompe pas ça commence avec choisir un restaurant ce sont des restaurants de Paul Bocuse... et puis ahn:: ahn:: ils présentent Paul Bocuse finalement et on commence par ses restos et ses bistrot et:: là on discute là... les critiques des restaurants et puis ils donnent là au point culture quelque chose sur/quelque chose sur paul bocuse... moi j'ai fait à l'envers j'ai commencé par le point culture... endisant ahn:: ahn::... bah voilà c'est paul bocuse quelle est la capitale gastronomique de la France? et:: je sais toujours qu'ils répondent ahn:: paris paris paris ((risos))
19.	P	ils répondent (pas)?

20.	F	bah ahn:: oui ahn:: la plupart des élèves oui.. Paris ça vient comme:: la capitale gastronomique de France... je dis bah non c'est Lyon et je donne une petite introduction... je j'ai préparé là une petite::... une petite introduction:: pour dire ah pui c'est Lyon Lyon est/et pour présenter aussi le guide Michelin
21.	P	d'accord
22.	F	et puis on part aux critiques...c'est ça mais:: c'est ça
23.	P	ok... ce cours-là tu as fait une fois deux fois? plusieurs fois déjà ?
24.	F	trois fois je crois
25.	P	et tu as toujours fait comme ça? tu as commencé::
26.	F	oui oui oui dès la/dès la première fois que j'ai fait ce cours... c'était en:: deux mille:: quinze
27.	P	d'accord
28.	F	ahn::premier semestre c'était un peu un/après j'ai redonné ce cours... cette année-là au premier semestre deux mille seize ...j'ai pris l'activité que j'avais fait que j'ai préparé en deux mille quinze j'ai ...j'ai... je l'ai changé un petit peu:: et c'était ça... MAIS avant d'aller directement sur le documento déclencheur je...j'ai choisi de faire un petit document déclencheur pour aller au documento déclencheur ((risos))
29.	P	d'accord et:: pour toi c'est::... pourquoi tu as choisi de faire comme ça?
30.	F	hum:: je sais pas... ahn:: je fais presque toujours un/c'est:: d'habitude je fais ça avec tous mes leçons presque... ahn::avant d'aller directement au livre/directement au livre je fais un tout petit... un tout petit::digression/productive quand même ((risos))
31.	P	d'accord... ça va
32.	f	mais non parce que oui bien... parce que ça c'est pas une critique à à à à au cours de de de Vivian c'est juste que/oui ...parce que... si je me trompe pas ça commence comme ça ça commence avec les critiques directement on lit les critiques des restaurants et....bon... et quand je quand j'ai vu ahn::la leçon ahn j'ai pensé d'abord on (passe) aux critiques et puis on présente qui est Paul Bocuse qui/où pourquoi à Lyon et tout ça et:: j'ai décidé de faire l'envers... c'est tout... (avant) je suis sûr qu'elle a mentionné Paul Bocuse après mais mais/bon j'ai fait l'envers
33.	P	ça va ça va... bon... là ils vont commencer à lire le texte oui? et on va avancer à la minute... quatre minutes cinquante secondes ...c'est quand ils finissent la lecture... si tu ne trouves/si tu n'arrives pas à quatre cinquante juste... on peut ()
34.	F	[je suis là à quatre quarante-quatre
35.	P	quatre quarante... (ça va ça va)
36.	F	[quatre
	Prof	*in vidéo* d'accord... donc :: c'est un article () où ça a été :: publié ? ce :: cet article ?
	AI	Où ?
	Prof	é
	AII	()
	AI	Un guide ?
	Prof	oui... un guide gastronomique ?... oui exactement ça...on peut voir ici () la page.... et :: gastronomie juin juillet...vous voyez tout petit ici ? donc là on peut voir que ce n'est pas :: forcément sur internet... c'est un autre () éh :: c'est un truc ::imprimé... ehn et parce qu'il y a la page là aussi... donc :: qui veut commencer à lire le texte ?... on commence pas ()
	P	[on peut arrêter un peu?
	F	oui oui oui oui *fin vidéo* [00:07:35]
37.	F	en fait j'ai deux remarques ((risos))
38.	P	oui vas-y...j'ai vu/j'ai vu que:: tu es très réactif oui?...tu rigoles enfin et j'allais te demander justement ça
39.	F	mon (non) verbal ((risos))...bon d'abord:: ce que je me souviens elle a dit toute/la première consigne qu'elle a donné c'était... bah lis...lisez...lisez en silence ça va... et puis elle a... elle a:: après la lecture...elle a posé la question...je sais pas si:: c'est pas une critique non plus mais c'est juste avant de commence à lire c'était peut-être intéressant de dire... lisez et dites d'où vient et c'est quelque chose qu'on écoute tout le temps et:: aux réunions de formation... mais mais parfois c'est ça lisez et puis/bon...avec un tout petit propos ahn:: un tout petit...une toute petite... UNE CONSIGNE je sais pas
40.	P	d'accord... tu préfères faire une lecture avec un objectif? c'est ça donc::
41.	F	normalement

42.	P	pas tout simplement lisez le texte
43.	F	lisez le texte et après ça répondre aux questions
44.	P	d'accord
45.	F	pour une première lecture je je... d'habitude je dis bon... au moins de de ahn:: dites-moi combien de personnes ((risos)) combien de personnes parlent disent... d'où vient ce/ce/ce texte ce document des choses comme ça... c'était juste qu'elle a fait juste après... des des des questions super:: de compréhension générale...mais je je ferais ça avant ... un autre truc que j'ai rigolé... c'est que:: c'est une caractéristique de vivi je crois et:: je la connais ahn::... je la connais hors d'ici et tout (c'est) qu'elle a une façon très orale ((risos))... très ahn:: très très très à l'aise elle est ahn:: elle utilise des vocabulaires je je je sais pas ...non c'est pas informel ...c'est cool parce que c'est quelque chose de la langue réelle presque (parce que) elle parle un un français assez courant... et on a des autres des autres collègues nous:: au cursos extras ou français partout on a des gens qui parlent français SUPER BIEN et et:: mais avec un:: avec un air un peu:: trop académique peut-être... parfois... c'est pas une critique non plus hein ((risos))
46.	P	[d'accord... et toi même dans la classe tu utilises plutôt le langage courant?
47.	F	parfois... je crois je je:: je trouve que oui ahn:: peut-être plus que je devrais...je sais pas NON::... je je parle comme:: /peut-être /parfois je:: je me::je sais pas... je me suis vu peut-être... (dire) ah bon d'où vient ce truc -là? des:: des choses comme ça... et c'est pas/c'est pas mauvais:: je crois que.. c'est pas mauvais c'est juste:: c'est c'est c'est intéressant ((risos))
48.	P	d'accord...donc tu dis que tu tu tu utilises plus le langage courant PLUS que tu devrais utiliser?
49.	F	hum::...ahn::... ouh::... bon je dis ça parce que peut-être je je j'utilises...trop j'utilise souvent ... je sais pas si plus que je devrais... ahn::... ((murmuros)) par exemple au tableau:: j'écris pas de trucs::... par exemple je je j'écris à la/le registre... formel...mais parfois je suis informel... peut-être pas::... j'ai exagéré en disant plus que je devrais (parce que) j'utilise souvent
50.	p	ça va ça va... ok... donc on continue dis-moi juste quelle est la minute où tu es?
51.	F	on est à cinq trente-six
52.	P	je vais juste essayer de faire avancer un tout petit peu::trente:: trente-quatre... voilà... un deux trois
Vidéo 3 minutos e 44 segundos	AI	[00:11:52] *in vidéo* un/un succès gastronomique et populaire
	Prof	d'accord... ça va les brasseries ?
	AII	Non
	AIII	[Oui
	Prof	Priscila tu peux expliquer?
	AIII	C'est un type de :: restaurant.. ehn :: avec :: comment (on peut) dire :: massa ?
	Prof	pâtes des pâtes
	AIII	[pâtes
	Prof	de:: de la/la nourriture italienne?
	AIII	[oui
	Prof	non... brasserie c'est en fait :: ça serait :: je sais pas comment on pourrait dire mais :: c'est à dire qu'y a/il y a de la bière... ehn (tipo) cervejaria le concept initial... mais quand on voit ça brasserie ehn :: en France... on va voir comme un restaurant commun c'est :: c'est raffiné c'est pas un :: un/une chose ::... comment je peux dire ?... (un petit restaurant)
	AIII	[une cantine
	Prof	oui... c'est un peu plus grand et::... eh non pas seulement chique... mais c'est pas/ c'est complet... c'est ça que je veux dire... il y a des menus.... tu vas pas manger un hamburger seulement dans une brasserie () une entrée et ::
	AIII	Oh d'accord..entrée plat et dessert
	Prof	oui c'est complet d'accord ? c'est ça
	AII	D'accord
	Prof	c'est un restaurant:: un vrai restaurant... ahn:: voilà... tu peux continuer
	AI	Ahn... le nord...le sur...l'est et l'ouest... quatre brasseries de Paul Bocuse à Lyon portent le nom d'un :: pont cardinal... entre grands classiques merveilles de la tradiiton lyonnaise et cuisine plus :: plus

	Prof	plus
	AI	exotique... ces brasseries rendent la cuisine de Paul Bocuse.. accessible à tout le monde... chaque établissement...a une parcula/particularité... le nord... c'est la tradition lyonnaise.. l'est o/et/et l'ouest s'inspirent des cuisines du monde... le sud explore les saveurs méditerranées
	Prof	d'accord... donc:: ça parle de quoi l'article?
	AI	La/la nourriture
	Prof	nourriture
	AI	Les lieux né ?
	AI	[quatre brasseries
	Prof	de quatre brasseries ?... et c'est à quelqu'un ces brasseries ? comment ça marche ?
	AIV	C'est Paul Bocuse
	Prof	Paul Bocuse... et c'est qui Paul Bocuse?
	AIV	Un chef ?
	Prof	un chef... très bien... d'accord ?
	P	tu peux arrêter? [00:14:36]
53.	P	bon ahn:: donc tu as dit que toi tu aurais fait le contraire tu as tu as:: aurais posé ces questions avant...
54.	F	je partirai de paul bocuse et je je je::je concentrerai' disons la compréhension des des des textes ... des critiques aux critiques je sais pas parce que quand ils lisent là le le:: les critiques ils savent déjà qui est paul bocuse.... où se trouvent ses:: où se trouvent ses restaurants
55.	P	d'accord... par rapport à la lecture de la:: il y a une étudiante qui lit... et elle a prononcé quelques mots incorrectement... j'ai vu que tuas répété oui?
56.	F	c'est juste que/oui... c'est juste parce que je:: je je vois mes élèves là ((risos))
57.	P	tu vois tes élèves et quand tes élèves font ça donc quand ils prononcent des choses incorrectement... au moment de lecture... oui? tu tu ferais quoi? tu corriges immédiatement::?
58.	F	je les laisse terminer la phrase... et puis je je relis en en en:: en mettant en mettant en relève en vraiment ren... je renforce les mots que j'ai:: que j'ai remarqué qui étaient un peu ... je je:: ((risos))j'ai remarqué là le établissement establishment... ce tyoe de chose qui/peut-être il y a beaucoup d'influence des autres langues là et::c'est ça... normalement je fais et:: je fais ça... pardon d'habitude je fais ça je:: je les laisse terminer la phrase et puis je dis bah attention:: on dit comme ça ... (/et elle a utilisé un peu le portugais finalement ((risos)) pour expliquer le concept de brasserie... ahn:: elle elle a vraiment elle ahn:: vivian elle a:: vraiment elle a expliqué le concept de restaurant en disant c'est un restaurant assez complet et tout ça... mais elle a dit brasserie où il y a la bière cervejaria elle a dit quelque chose comme ça
59.	P	d'accord... et là enfin c'est un:: tu as dit que tu as donné beaucoup de fois ce/ trois fois ce cours... est-ce que tu/tu as déjà traduit... le concept de/le le nom brasserie? où tu tu pars toujours pour l'explication?
60.	F	qu'est-ce que c'est brasserie? toujours hein... je commence avec la/ bon brasserie vient de/ du verbe ahn bah:: vient du verbe brasser qui c'est aussi faire de la bière... je commence avec une explication plus:: moins directe que vivian... vivian je crois qu'elle a bien ()... ah où on fait la bière? donc c'est ah c'est une cerveja/ils ils donnent le mot en portugais...je confirme... (dis) ouais ouais c'est ça... c'est une cervejaria...ouais une cevejar/mais c'est pas juste la fabrique je sais pas ... L'USINE ou je sais pas là... où on fait:: où on fait la bière... c'est un:: aussi un restaurant où il y a des plats et::puis je donne l'explication...moins complète pet-être que vivian ((risos)) elle a bien elle a bien expliqué je crois... mais oui quand même elle a donné le mot... cervejaria ça... oui c'est ça.. j'ai j'ai remarqué ((Risos))
61.	P	d'accord...on continue?
62.	F	oui... bon on est à huit vingt-neuf
63.	P	exact...un deux trois
V _i de	Prof	[00:17:51] éh :: quatre...restaurants... le nord l'est et l'ouest... trois...et le sud...quatre...et donc...voilà vous a/vous avez des doutes de vocabulaire ?
	AV	rendent... rendent ? la cuisine

	Prof	rendent... la/la cuisine... c'est où ?... quelle ligne ?... rendent... ces brasseries rendent la cuisine de paul bo/bocuse...accessible à tout le monde... donc :: vous comprenez cette phrase ?
	AV	oui
	Prof	qu'est-ce qui rendent veut dire?
	AII	ahn :: je pense que :: éh :: ces brasseries... éh :: ehn :: () je ne sais pas mais...eh :: vou falar em português né ?... então elas são elas se tornam acessíveis né?... é possível que as pessoas possam frequentar esse tipo de estabelecimento
	Prof	[oui... exactement... c'est le verbe rendre ici... et:: c'est une manière de parler... rendre accessible... donc c'est par ce restaurant qu'on va connaître LA cuisine de Paul Bocuse... parce que la cuisine de Paul Bocuse c'est sa manière de cuisiner ici dans ce cas...d'accord ? ça veut pas dire que vous allez...éh :: connaître la cuisine de Paul Bocuse... c'est-à-dire que vous allez connaître la façon de cuisiner... la manière la :: la façon Paul Bocuse de cuisiner d'accord ? c'est ça... alors... Mariana... ops
	AI	Mariana... éh :: rendent... é tornam ?
	Prof	oui...oui... mais en fait on n'utilise pas ce...oui la traduction ici ça serait tornam mais :: rendre il y a un sens un peu plus ample d'accord ?... éh :: je peux te... rendre... mon crayon d'accord ?... tu m'as prêté je te rends d'accord ? c'est le verbe
	AI	[sim...sim
	Prof	mais ça serait ça...dans ce cas-là ça serait ça... allez
	AII	nous avons testé pour vous...le nord...la cuisine de la tradition...éh
	P	[on arrête un peu flavio[00:20:05]
64.	P	oui...ahn:: tu as vu que:: ah:: il y a une étudiante qui explique::
65.	F	[elle elle elle je/elle elle elle invite les/ les élèves à expliquer ça c'est c'est un truc génial ça
66.	P	d'accord... et quand elle/tu as vu que l'étudiante n'arrive pas à tout expliquer en français
67.	F	exact
68.	P	ça se passe chez/ahn:: dans tes cours aussi?
69.	F	ahn ouais...oui... et parfois elle/il il n'essaient même pas ((risos))ils commencent à parler en portugais je dis non non non non me donne pas ça... faispas ça::ahn:: ne fais pas ça gratuitement:: donne/donner pas les mots mais essayer d'expliquer et tout ça mais parfois c'est im::impossible même ils donnent la:: la traduction par exemple comme l'autre:: l'autre dame là elle a dit tornam ...torna de/de... oui ouais c'est ça mais en France on ne dit pas comme ça::ehn::...ça c'est a qu'ils veulent dire on on/ça rend la cuisine paul boc/disons accessibles...ça veut que pui tout le monde peut::connaître la façon paul bocuse de cuisiner et là c'est... si on traduit mot à mot ça fait pas du sens mais:: là c'est le talent du traducteur...j'ai/toujours je diz ça ils rigolent les/les élèves rigolent... (là c'est le talent du traducteur:: on peut pas...tout traduire en cent pour cent...elle meme a donnée un exemple avec le verbe rendre génial(c'est)
70.	P	[oui:: tu fais ça normalement de donner plusieurs contextes dans lesquels on peut utiliser des:: des mots?
71.	F	j'essaie... j'essaie j'essaie j'essaie de donner des autres phrases:: ouais de:: et là:: je me souviens je je j'ai eu ça/bon avec le vocabulaire c'est c'est PAS compliqué mais avec les verbes:: ehn:: polysémiques disons comme comme Vivi a dit ouais c'est compliqué... par exemple j'ai eu un problème une foisavec le verbe prendre...((suspito))... et prendre prendre:: je crois que l'exemple c'était ahn je prends... on va prendre un verre... je sais pas c'est niveau deux:: je me souviens pas...ahn:: on va prendre un verre et j'ai dit ah prendre prendre un verre ((gesto de bebendo algo em um copo))... "mais c'est comme boire?" "non non c'est... c'est pas ça... mais en portugais aussi on utilise pas juste le verbe beber pour dire ça ((gesto de bebendo algo)) on utilise des autres mots:: on prend un bus on va"/et là ils comprennent... et j'ai dit "bon...traduire mot à mot.. ça ne marche pas:: et:: et ils comprennent et ... ça va.. et pui j'essaie d'expliquer de leur expliquer ... de de plus que... d'une fois je sais pas de de hum... au moins d'une autre manière utiliser un autre exemple pour...bon pour faire autre contexte
72.	P	d'accord...on y va
73.	F	j'essaie... ça veut dire pas ((risos))... non non ça... ça arrive ça arrive...bon on est à dix quarante trois... un deux trois
74.	P	[ouais....un deux trois

Video 2 minutos e 1 segundo	AI	[00:23:02] ... éh :: éh :: ((risos))
	Prof	((risos)) soixante-neuf
	AII	soixante-neuf zéro zéro deux lyon...éh...non soixante neuf mille deux ()
	Prof	()
	AII	Tél zero quatre... éh... c'est
	Prof	soixante-douze
	AII	soixante-douze oui oui ((risos))... dix... ehn soixante ::neuf () ((risos)) à proximité de l'hôtel...de ville et de l'opéra... le nord invite à une paiz/pause confortable ((telefone da professora tocou durante a entrevista)) sur ses banquettes rouges... son ambiance intimiste est idéale pour le repas en amoureux les salons privés à l'étage sont parfait pour les repas d'affaires... et la véranda offre une vue agréable... sur l'animation de la rue la brasserie propose des plats classiques mais délicieux... les portions sont copieuses accueil et service impeccable... du débout
	Prof	début
	AII	début à la fin du repas tout est parfait... rapport qualité-prix exceptionnel... vingt-trois euros quarante la formule entrée plat dessert... ouvert sept jours sur sept midi et soir
	Prof	d'accord... donc:: vous avez des doutes de vocabulaire
	AI	banquettes
	Prof	banquettes rouge... regardez la photo... AH :: tu ne peux pas voir parce que ton livre c'est la xerox
	AI	((alunos rindo))
	Prof	donc là sont les banquettes rouges
	F	((risos)) on arrête?
	P	tu veux arrêter?
	F	oui ()
	P	d'accord *fin vidéo* [00:25:03]
75.	F	j'allais dire que oui ahn ahn eh eh:: elle corrige... elle corrige ah oralement les les élèves par exemple le mot début.. début elle a corrigé mais accueil non ...donc ça ça a passé ça va c'est juste... une autre chose c'est:: c'est juste un petit commentaire... mais (les élèves) au niveau trois::...bien bien au niveau trois ahn... ça devrait pas être un problèmes mais toujours quand il y a des nombres... ils:: ils craignent les élèves ils ils ils n'aiment pas dire les nombres ils ont une... ça c'est un phénomène ((risos))... même au niveau trois... ils d/quelques élèves ont peur vraiment de de dire les nombres... de prononcer les nombres surtout à partir de soixante soixante soixante-dix () je sais pas
76.	P	et tu penses que c'est ça qu'ils ont peur ou qu'ils ne savent pas encores? pas bien... est-ce que tu/à ce niveau tu fais encore un travail pour les numéros?
77.	F	ah bah à partir du niveau trois non je:: je rigole je :: je je jefais des défis "mais bah... vous êtes au niveau trois ahn? mais franchement" ((risos)) nombres () ils rigolent je sais pas ils ont peur du soixante-dix....du du du quatre-vingts quatre-vingt-dix je sais pas mias ça ça ça/je tou/je dis/ je je leur dis toujours... " il faut être naturel les amis... il faut être na/il faut être naturel il faut... il faut être obsessif toujours au niveau un et deux quand je/ahn:: niveau un ça va c'est c'est c'est un des des des leçons du début ahn:: début du cou/du::... début du...du cours... ce sont les chiffres les nombres... et puis ahn au niveau deux je fais un tout petit révision parce qu'ils commencent à vois les heures...pour parler de des des des activités... ahn::... du jour ahn... et::...c'est un conseil que je::je leur donne d'être obsessif...d'a:: d'aller ahn:: dans la rue voir les les signatures de::/les plaques là de de de voitures:: et dire ahn des dizaines des dizaines... ou même d'essayer de toujours ahn:: ahn:: quand on voit dans la rue même ou:: n'importe où' ahn:: on voit des numéros:: des numéros de téléphone on commence à... à parler en haute voix les gens vont penser que je dis ahn:: les gens vont penser que vous êtes fous mais... ça ça peut importe han? il faut pratiquer bien les nombres si non cest ça... niveau trois:: et la le le:: le::lobjetif du cou/l'objectif du:: du du cours n'est pas du tout les les nombres les chiffres mais... il...ils ont cette... peur comme la femme là éh:: éh:: elle donnait la le les les informations de coordonnées de.. du du du restaurant mais quand quand on est arrivé au au au:: au::... c'est c'était même pas le:: le...c'était même pas le le numéro de téléphone c'était la le les... le code postal... le code postal-là elle a... elle craignait là::elle avait peur je sais pas ((risos))...bon c'est ça... et et l'autre.. c'est c'est ça... la remarque du de dela correction orale je j'ai déjà donné... parce que/éh elle/Vivian elle fait... oui mais il y a des autres mot qui ont passé je crois que accu/accueil...accueil ()... mais par exemple début elle a bien

		corrigé... c'est ça parfoi on laisse... parce que aussi je:: je pense que si on arrête toujours ahn::les élèves au milieu du d'une production orale ça peut::...les:: ça peut les gêner... on peut être gêné aussi bah non ils::... ils commencent à être nerveux et::... anxieux ... mais:: bon c'est ça
78.	P	d'accord... et normalement tu tu ne laisses pas passer?
79.	F	je laisse passer la phrase et je relis la phrase et::après ()
80.	P	[après tu reviens dans TOUS les erreurs
81.	F	uhum... "attention... ta ta ((gesto de escrever na mesa))"... et c'est pour ça aussi que je fais juste après la phrase si non j'oublie ((risos)) j'oublie ahn:: les les fautes... des élèves mais j'essaie de de de faire de faire ça
82.	P	d'accord... on continue?
83.	F	oui... douze quarante-quatre?
84.	P	oui
85.	F	on y va ...un deux trois
	Prof	[00:29:16] vous aussi qui n'avez pas... les baquettes rouges sont là... alors
	AII	véranda c'est ::
	Prof	c'est :: ça serait :: plutôt :: une partie qui c'est ouverte... c'est/c'est.... C'est l'espace qui vous avez dehors
	AIII	[c'est comme le portugais ?
	Prof	ahn :: non... comment on dit en portugais ?
	AI	Varanda
	Prof	varanda...mais c'est comme ça varanda ?... c'est la même chose ?
	AI	[é
	AII	[não sei
	Prof	c'est un espace ouvert ici non ?
	AI	Oui
	AII	repas d'affaires ?
	Prof	repas d'affaires... qui sait qu'est-ce que c'est un repas d'affaires ? () le repas en amoureux aussi... c'est romantique... à deux
	AI	affaires ?
	Prof	affaires ?... negócios... un homme d'affaires... negócios...les salons privés à l'étage sont parfaits... pour le repas d'affaires et la véranda offre une vue... voilà c'est ouvert... agréable sur l'animation de la rue... donc :: j'imagine que c'est c'est c'est ça... (cette notion)... c'est ouvert et vous pouvez voir la rue...alors264V. in vidéo* accueil... ça va accueil ?
	AI	accueil
	Prof	répétez avec moi... accueil
	AI	Accueil
	Prof	accueil
	AII	mas o que que é accueil ?
	Prof	accueil c'est:: la réception... c'est quand on:: vous rentrez dans un endroit il va (avoir) accueil... d'accord ?... éh :: service impeccable... du début à la fin du repas... tout est parfait... ça va rapport prix qualité ?
	AIII	Oui
	Prof	tranquille ?
	AIII	Tranquille
	Prof	ça va ?... Tatiana ça va ?... éh :: la formule ()... ouvert sept jours sur sept midi et soir... d'accord ?... alors :: c'est :: Mariana ?... non Mari/Mariana...l'est
	AI	l'est la cuisine du () ancien/ancienne gare de () quatorze place... julesne espace d'une VÍDEO 2[00:01:02] COMPLÉTER LA TRANSCRIPTION
	Prof	c'est très cher c'est... des crevettes un peu plus grands comme ça
	AI	ah... d'accord... c'est bon ?
	Prof	c'est très bon... si vous aimez la crevette ((risos))

	AI	j'aime... je l'aime... est :: un délice... au dessert les gaufres grand/grand-mère sont exquise
	F	[bravo les élèves
	P	[tu arrêtes flavio?
	F	[oui... [exquise... très bien *fin vidéo* [00:02:19]
86.	P	alors tu as dit bravo les élèves?
87.	f	bravo les élèves... parce qu'ils ont utilisé le COD () ((risos)) je L'aime ... j'aime ça je pense que c'est juste parce que... c'est bien de:: de voir qui:: qui y a des élèves qui... qui ont un souci ahn de de:: d'utiliser ce qu'on qu'on qu'on apprend c'est ça ...et bravo vivi aussi parce qu'elle a ((bate na mesa)) elle a renforcé ahn::le (truc) de prononciation là... accueil.. ()
88.	P	et quand a se passe enfin... dans la situation de tes cours que les élèves s'autocorrigent...
89.	F	je dis bravo
90.	P	tu dis au même moment?
91.	F	[je je je leur dis bravo je dis ((bate palmas)) super ...ahn ouais ça va ((risos)) je ve/je je je je rigole je...je fais semblant que je fais une petite marque positive dans la liste ((risos)) ()....c'est des bêtises mais c'est c'est bien c'est je crois que c'est un::...c'est un peu::une::... ahn:: c'est pas récompense c'est pas un stimulus positif j'aime pas ce ce type de nomen/nomenclature de ... de de stimul/de stimuler positivement les élèves mais... c'est bien ... je dis "ah mais... très bien très bien... tu as utilisé ce qu'on vient d/ce qu'on vient d'y ((dificuldade de falar))... tu as utilisé ce qu'on vient d'apprendre c'est c'est bien donc bravo"
92.	P	d'accord...on continue?
93.	F	oui...six seize seize
94.	P	oui... un deux trois
Vidéo 1 m 58 s	AI	[00:03:46] exquise... la carte de vin... accueil... et service efficace... réservation conseillé pour éviter :: une longue attente... excellent rapport qualité-prix () les autres () beaucoup... ouvert non-stop...nse :: sept jours sur sept
	Prof	d'accord... donc :: vous avez des doutes ?
	AII	Oui... grand-mère ? c'est une :: une expression ?
	Prof	c'est le nom d'une/d'un dessert... gaufre grand-mère
	AIII	qu'est-ce que c'est gaufre ?
	Prof	c'est un genre de dessert qui c'est ici... la photo de la page cent soixante... c'est là
	AIII	ah :: waffle ((risos))... isso aqui é::
	Prof	é gaufre grand-mère/gaufre grand-mère
	AIII	é wafers
	Prof	isso exactement c'est ça alors...quoi d'autre ?
	AI	exquise ?
	Prof	exquise ?... exquise c'est super magnifique très bon
	AII	Que que é profiter ?
	Prof	profiter::... quelqu'un imagine qu'est-ce que c'est profiter?
	AIII	()
	Prof	profiter c'est :: tu sais quand tu as une période de vacances par exemple... et :: tu travailles... tu n'as pas profité... et quand tu as une période/une grande période de vacances et tu vas voyager tu vas rester devant la mer tu vas bien profiter tes vacances... c'est super c'est magnifique... profiter c'est aproveitar
	AII	Uhum
	F	F. AHHHN... AHHHHN
	P	quoi? on arrête un peu... *fin vidéo*[00:05:44]
95.	F	ça v'est bien elle a TOUT fait ... toute l'explication::...et je fais exactement ça peut-être moins bien ahn... que que Vivi aussi quand je prends quand quand quans les élèves::...ahn... ils posent ce type de question j'essaie de raconter une petite histoire ahn... de faire un un un TOUR... mais j'ai j'ai je les attend je les attend à à à et... je ne (critique) pas que s'ils disent un mot en portugais après une explication c'est ça ((estrala os dedos))... et je dis "oui oui oui exactement c'est ça"... mais elle a donné elle-même
96.	P	mais toi tu évites?
97.	f	oui... évite de donner... sauf si a après::... je sais pas quelques minutes si s'ils commencent/mais ils commencent naturellement à à jeter des mots en portugais

		même...ahn:: ahn::... mais j'attends un petit peu... () parce que ah (ce que j'ai vu) éh elle a bien fait la/ très bonne explication de... qui qui:: ahn:: vraiment ahn:: emmeneraient le le le le les élèves à à... à au moins... essayer au moins en portugais...mais elle a donné juste après comme si c'était partie de son histoire elle a donné ((estralla os dedos))... aproveitar ... je sais pas... je je j'attendrais un petit peu plus... je:: je:: je je je leur ahn:: demanderais... "et alors?" ((gesto chamando)) ((risos)) ouais quand on ()
98.	P	et ça... est-ce que ça te dérange d donner la traduction toi-même?
99.	F	oui oui oui oui oui...SAUF dans des cas extrêmes... je donne pas des mots comme ça gratos non j'évite j'évite beaucoup beaucoup...ca/mais par contre je fais beaucoup de parcours ((risos)) bah beaucoup de digressions pour pour essayer de de provoquer ahn:: la la la le mot provoquer la:: le contexte... pour que le mot vienne... et ça marche ...sauf quand il/quand c'est quelque chose de SUPER...ahhh... el là on on on on s'arrête on prend beaucoup de temps et je dis... "bon les gens c'est...ça" ... et "ah:: ça va" mais j'évite... même parce que...ahn... quatre-vingt-dix pour cent des des des fois ce sont les élèves eux-même qui qui donnent les réponses et ça je favorise "bah oui voilà c'est ça"
100.	P	d'accord
101.	F	((falandu pra si mesmo)) il y a une autre chose que je je je j'ai pensé...c'est de... ah j'ai oublié parce qu'elle commence à parler de profiter::... ahn::... ah.. non laisse tomber...c'est pas important
((entrevista é interrompida para checar aspectos técnicos))		
102.	f	je je::... au fait je:: je::... au fait je... j'ai... ah j'ai oublié le mot... je::... je suis revenue un petit peu mais je je...
103.	p	ah tu es revenu un peu?
104.	F	ouais... je suis à dix-sept trente... trente-deux pour être plus exact
105.	P	dix-sept trente::
106.	F	dix-sept trente-six là maintenant
107.	P	je suis à trente-neuf mais je t'attends un peu... donc tu peux mettre la vidéo
	AII	Que que é profiter ?
	Prof	profiter::... quelqu'un imagine qu'est-ce que c'est profiter?
	AIII	()
	Prof	profiter c'est :: tu sais quand tu as une période de vacances par exemple... et :: tu travailles... tu n'as pas profité... et quand tu as une période/une grande période de vacances et tu vas voyager tu vas rester devant la mer tu vas bien profiter tes vacances... c'est super c'est magnifique... profiter c'est aproveitar
	AII	Uhum
	AIII	plafond?
	Prof	plafond... c'est ça
	AIII	hum...
	Prof	plafond... teto
	P	((risos)) on arrête fabio [00:01:48]
108.	F	désolé vivi
109.	P	tu as vu/ vas-y fais tes commentaires
110.	F	PLAFOND... PLAFOND c'est ça... c'est à eux de dire hein? ... c'est pas à nous... non mais non désolé vivi ((risos))
111.	P	pourquoi tu penses qu'elle a donné la traduction finalement si elle a montré::...
112.	F	je ne sais pas je crois que c'est une question d'habitude... c'est une question d'habitude... et là ahn je me suis un peu interdit de de de:: de faire ça
113.	P	d'accord... donc toi tu montrerais tu ferais comme ça
114.	F	c'est le plafond... et parfois les gens pensent qui ahn/ spécifiquement pour ce mot () même les élèves disent "ah mais plafon au Brésil c'est c'est le truc pour le lampe pour le pour le:: pour les ampoules je sais pas::"... je dis "bah exactement.. mais mais regarde/ça ça vient du plafond/plafond cest la partie interne... le toit c'est la partie externe" ... "AH:: c'est le teto" et je dis "ouais exactement c'est ça ... mais plafond... c'est ici... c'est interne...puis l'autre c'est externe ça... on utilise le même mot mais... en français c'est ça plafond... c'est ça"
115.	P	D'accord
116.	F	mais éh... je vois que c'est une... une réaction une:: modus operandi ((risos)) je sais pas assez:: automatique de vivi ... elle a dit c'est ça... teto... non... pas besoin... mais désolé vivi ((risos))

117.	p	pas de problème... on y va
118.	F	c'est une question d'habitude de toute façon je sais (pas)/ahn y a un élève-là qui est... il est ensommeillé il a beaucoup de sommeil ahn? toujours il ((risos)).. bon on est à dix-huit trente:: dix-huit vingt-sept
119.	F	ok... un deux trois
Véo 4 m 56 s		[00:03:22]
		TRANSCRIÇÃO DA AULA [00:08:18]
120.	P	tu as des commentaires à faire sur cette partie?
121.	F	hum... non... elle utilise bien/ elle a/ pour expliquer sept jours sur septbien elle donne () après il y a même une explication en portugais
122.	P	uhum...d'accord...donc on va avancer un peu... dans le cours de Vivian parce que après ils vont lire et faire d'autres activités on va à la mi/à la minute quarante-quatre...oui c'est un autre moment de son cours::
123.	F	ça va?
124.	P	donc on y va
125.	F	un deux trois
Véo 3 m 51 s	Prof	[00:09:09] on peut continuer? donc là on va... ((professora coloca um exercício de écoute)) donc là on va faire l'activité quatre hein? écoutez le dialogue et identifiez qui parle de quoi d'accord? ne vous inquiétez pas... c'est pa l'audio de l'épreuve
	A	((risos)) ((áudio do exercício))
	P	[00:13:01] on arrête un peu?
126.	F	ouais...() de son mari... son mec ((risos))
127.	P	d'accord
128.	F	et ouis cette fois les consignes éh/elle a donné les consignes avant... avant de lire elle n'a rien dit mais cette fois c'étaitç... comme comme on est:: on est::: conseillé à faire... ahn:: de donne des questions de de:: compréhension générale et puis ahn (questions de compréhension plus ahn:: spécifique... oui c'est ça
129.	P	d'accord... ça va
130.	F	hum
131.	Pp	et par rapport à l'utilisation de::... de MEC... toi tu tu tu... c'est pas que tu privilégie l'usage ahn::/ je pense que je t'ai déjà demandé ça () je (perds) oui?
132.	F	ahn::...hum::... je dirai pas son mec par exemple... je dirai bon son... ouais c'est son amoureux parce qu'on vient de de dire de de de de:: ah un repas en amoureux... ouais c'est c'est un couple c'est son petit ami c'est son::c'est son amoureux:: son copain:: mec c'est ((risos))
133.	P	d'accord... tu penses que si tu dirais mec:: les étudiants ils comprnedraient pas::?
134.	F	peut-être non...hum peut être:: c'est une chose en plus à expliquer... ah dans ce cas-là personne a:: personne a rien dit... mais je sais pas () peut-être qu'ils savent déjà peut-être parce qu'ils sont des élèves à vivian...peut-être qu'elle a:: elle avait déjà expliqué dans une autre occasion je sais ppas
135.	P	ça va...on continue?
136.	F	ahn:: quarante-sept quarante sept
Véo 6 minutos 58 segundos		[00:14:41] ((exercício de écoute))
	AIV	Vivian ... je n'ai compris...ahn :: le début aí do/da história
	Prof	tu n'as pas compris le début ?
	AIV	D'accord.. on va/on va parler du début... vous avez compris le début de l'histoire ?
	AI	elle commence pas au ()... elle commence du () elle/elle () son état ?
	Prof	OUI exactement... qu'est-ce qu'elle dit ?
	AIII	Elle parle qui elle est crevée
	Prof	crevée...exactement
	AIV	Qu'est-ce que c'est crevée?
	Prof	crevée ? Crevée vous avez une idée ? c'est fatiguée... mais c'est vraiment fatiguée... crevée c'est... pregado tô morta... morta
	AIV	como é que escreve isso ?
		((escreve no quadro)) crevée... je suis crevée... regardez là en bas... aide-mémoire ici

AIV	ah :: je suis crevée
Prof	je suis crevée... c'est là... vous voyez ?... donc c'est du français orale ça vous n'avez pas ()... ((risos)) d'accord ? mais vous allez entendre beaucoup ça hein ?... alors on continue...après... elle/elle veut pas aller au cinéma pourquoi ?
AII	elle préfère une soirée cool
Prof	soirée cool... c'est exactement ça
Alunos	((risos))
AIV	mais elle est crevée
Prof	crevée c'est ça... donc une soirée cool... tranquille... et surtout ? elle a dit encore une chose... une chose avant je crois... elle n'a pas ?... envie... je n'ai pas envie... vous connaissez envie ?
	348Alunos. Non
Prof	vontade... j'ai pas envie de faire ça d'accord ? parce que :: je suis crevée... je veux une soirée cool et ()
AI	elle parle que/qu'elle veut :: changer des idées ?
Prof	oui...je crois mais :: c'est après
Alunos	il parle
Prof	ah oui oui oui
AII	je veux changer des idées
Prof	oui c'est ça... très bien Eduardo...alors... après il :: il propose quoi ?
AIII	pour changer des idées... aller au restaurant
Prof	quel restaurant ?
AI	l'est l'est
Prof	l'est... et elle aime l'idée ou pas ?
Alunos	Non
Prof	non... pourquoi elle aime pas ?
AIV	éh... très...como é que chama ? bruyant... les tables sont...
Prof	[bruyant
AII	[très proches
Prof	et?
AI	le service est prèce/prèce... pressé
Prof	[pressé?... les serveurs hein? il y a le servisse... qui c'est le service des serveurs ((escreve no quadro))... les serveurs
AIV	les serveurs é o que ? ... quê que quer diz/o serviço é
Alunos	()
Prof	elle a dit que les serveurs sont/sont pressés... ils sont tout le temps en train de courir et...ils sont jamais tranquilles et... ils s'arrêtent pas/ ils notent très vite et... partent d'accord ?... ils sont stressés aussi elle dit... et après ?
AIV	[AH
Prof	et après...quoi d'autre? les tables, les serveurs... je crois que c'est tout hein ?
AI	l'ambiance
Prof	l'ambiance... c'est tout... (et là qu'est-ce qu'il dit ?) qu'est-ce qu'il propose/il lui propose ?
AIII	aller au nord
Prof	elle aime l'idée ?
Alunos	Oui
Prof	oui ?... et donc il va ?
AIII	hum... appelle
Prof	appeler pour réserver... très bien... appeler pour réserver... donc regardez mieux maintenant l'aide-mémoire là... tout en bas... les registre familiers... c'est-à-dire que c'est le langage qu'on/qu'on utilise à la maison :: un langage plus tranquille... c'est pas forcément des argots... argot é gíria né ?.. c'est pas forcément des argots mais c'est un langage un peu/un peu plus décontracté...plus intime... donc on a là... « un resto, ça te dit ? »

	Alun os	ça te dit
	Prof	« ça te tente ? »... « ah oui pourquoi pas ? c'est sympa »
	Alun os	((sussurando)) hum... ça te dit
	Prof	« oh non... j'ai pas envie » ... j'ai pas envie... vous trouvez pas qui manque quelque chose là ?... NE... donc dans le français oral... c'est commun de... supprimer le ne... ça ne veut pas dire qui quand ils vont écrire... ils vont supprimer le ne... d'accord ?... donc :: ils vont pas prononcer simplement... « j'ai pas envie »... à la place de « je n'ai pas envie »... d'accord ?
	Alun os	d'accord
	Prof	là euh :: je suis crevette ((risos)) je rigole... je suis crevé
	AI	é mas aí é a questão da França ser católica né? De remeter a: à religião né?... porque pregADO?
	Prof	ah não... crevé é no sentido de tô morta mesmo... tô cansada
	AI	[então morta e pregada né? na cruz (risos)]
	Prof	mais non:: ici c'est beaucoup plus religieux que la France / non... le :: le gouvernement je ne sais pas comment c'est... mais :: les français sont bien plus laïque que les brésiliens... c'est ça que je voulais dire
	AI	não mas tem uma tradição forte :: an/ancienne... não agora
	Prof	mais pourquoi crevé et pregado? 393V.*in vidéo* j'ai pas compris
	AI	eu pensei nisso que :: Jesus tá pregado na cruz não é?... é uma imagem forte no catolicismo
	AIII	Quando em português você diz assim "eu não dormi a noite inteira" você "ai eu tô pregado"
	Prof	ah tah mais ça c'est Eduardo qui a traduit comme çatá ? [00:21:39]
137.	F	oui exactement c'est ça () ça c'était un exemple elle même qui a qui a fait qui a donné cet exemple-là... ahn::cette::
138.	P	cette traduction?
139.	F	cette traduction
140.	P	c'est enfin c'était le collègue qui a dit oui?
141.	F	[le collègue ...ouais...et:: pour elle c'était déjà::... un mot et je je je ne ferais ça mais mais vivian même elle a dit... pregado ...ce/c'était juste dire crevé c'est fatigué mais quand je dis je suis fatigué é eu estou cansado... mais quand on est dans une ambiance plus à l'aise:: plus familier on dit ...eu estou cansado non...eu/on dit eu tô... ah je sais pas tô morto tô quebrado tô ... mais l'association que la dame a fait c'était
142.	P	ça s'est déjà passé avec toi? dans des classes dans des situations comme ça où les les étudiants font:: oui... ils font des associations qui n'ont pas de sens
143.	F	[font des discours... des associations bizarres...oui oui oui oui... je me:: j'essaie de me souvenir un:: dans:: d'une de ces... de ces discours en spécial mais je me souviens pas:: maintenant on doit même arrêter "non non non non" ça n'a rien à voir" ((risos))
144.	P	et normalement quand a se passe tu arrêtes l'étudiant::? tu dis ne vas pas pour ce chemin-là?
145.	F	[hum... oui ... je... exactement je me...c'est/c'était pas exactement l'exemple mais.. ahn:: c'étaait au niveau trois même quand on discute les quantités des des choses ... ahn:: ahn:: une dizaine... mi-douzaine et tout ça... mi-douzaine... meia dúzia...et là une femme ça::/e elle a commencé à dire que c'est un truc de pauvre... qui au Brésil quando on disait on n'avait pas l'argent pour acheter une douzaine on est on on:: on:: disait:: meia dúzia parce qu'on achetait une ... mi-douzaine... meia dúzia juste parce qu'on n'avait pas d'argente c'est un truc de pauvre... et:: qu'en France y a pas de/elle m'a demandé "est-qu'en France on a une expression pour meia dúzia?"... j'ai dit... meia dúzia? bon...mi-douzaine ahn?.. mais je sais pas mi-douzaine mais c'est::ça c'est pas comme nous hein?... ahn:: parce qu'on utilise meia... et là:: j'ai entré dans la digression et ça c'est un problème... parfois je tout () je je je me laisse ... parce que là () dire "on utilise meia bien pour ça parce que meia meia-dúzia parce qu'on utilise ahn:: pour ne pas confondre três com seis parce que três seis est...

		parfois quand on parle on peut se confondre"... mais là y a pas y a pas y a pas pourquoi... six et trois... y a rine à voir... c'est pour ça qu'ils ne disent pas mi/une demie-douzaine ...une demi... un deux trois quatre cinq demi sept huit comme on dit um dois très quatre cinco se...meia sete...là j'ai commencé et là::la femme elle a fait une autre digression sur ma digression pour dire que "non oui mais c'est un truc de pauvre ce sont des pauvres" et j'ai dit... "NON... mais non mais pourquoi tu dis ça?"... 'c'est vrai...tu n'étais pas né"/elle est est est... elle a dit ça ... ((risos))
146.	P	elle était plus âgé cette femme?
147.	F	oui oui oui oui... c'est de notre public de troisième âge... elle a dit que "non mais tu ne sais pas... mais j'ai vécu cette époque-là" elle a commencé à vraiment faire un discours genre... jésus christ dans la croix () et même que crevé y a y a a::/bon... pregado no sentido:: dans le sens de:: je suis super fatigué ... mais après il y a beaucoup d'autres noms pour dire ça je suis fatigué eu tô... pregado eu tô morto tô acabado tô:: zuado eu tô (enfin)... ouais c'est... ((risos))...ça m'a:: je veux voir comment elle va sortir de cette situation... je suis curieux
148.	P	on y va?... tu es à quelle minute?
149.	F	cinquante- quatre quarante-quatre
150.	P	oui c'est bien... un deux trois
Video 1 minuto 17 segundos	Prof	[00:25:36] ... je vais crever de froid...eu vou morrer de frio
	AI	ah é possível então em outro sentido
	Prof	é je vais crever de froid je vais mourir de frio
	AII	como que fala Jesus foi pregado na cruz?
	Prof	ça c'est une excellente question ((risos))... vous avez l'internet là ?... pregado je ne sais pas... (cloué)...mais crever... il y a le crever aussi de estourar... crever le ballon...estourar o balão... crever le pneu... estourar o pneu
	AI	então ele não foi com os pinos?... foi pregado com os pinos
	Prof	si Priscila a raison... elle gagne un bonbon
	AI	ah :: gostei
	Prof	quoi d'autre ?
	AIII	J'ai trop de boulot
	Prof	ah oui... () j'ai trop de boulot à ce moment-là... j'ai trop de boulot... c'est du travail... elle a beaucoup de travail à ce moment-là... boulot c'est travail... d'accord ? c'est synonyme
	AI	mas...mais :: qu'est-ce qu'elle veut dire ?
	Prof	elle a trop de travail... tu substitues le mot boulot pour travail...c'est la même chose
	AI	mais le () de la phrase...
	P	oui tu veux arrêter? ... un deux trois [00:26:53]
151.	F	non ces choses ... boulot est travail... "et pourquoi on n'utilise pas travail?"... (pourquoi c'est)/non j'ai toujours je j'aime j'aime bien - mais ça c'est un truc personnel - j'aime bien jour avec le les le:: bah les argots:: les mots familiers () "oui c'est.. ouais c'est comme si c'était le travail... mais travail c'est trabalho... ahn? eu tenho muito trabalho... j'ai je j'ai trop de boulot... ahn c'est différent j'ai trop de travail ... mais travail est...c'est... travail é trabalho et boulot est"... parfois ils viennent avec "ah trampo" ou je sais pas ... "ok exactement ça exactement ça"... bah j'essie de provoquer les 'lèves même à dire ça...mais elle a pas dit... elle n'a pas donné ahn... un exemple en portugais c'est pas une traduction elle a bien expliqué () c'est super... et le monsieur-là il cherche là qu'est-ce que c'est/comment on dit pregado Jesus pregado na cruz ((risos))
152.	P	tu veux continuer à voir pour voir s'il va trouver une ... un petit peu
153.	F	[on continue...cinquante-six zéro un
154.	P	oui c'est bien
Video 1 minuto 6 segundos	F	on y va... un deux trois
	AI	[00:28:06] ... j'ai trop de boulot en ce moment ?... en ce moment qu'elle parle avec ?
	Prof	448V. (ah non)... c'est le moment/le moment de sa vie...j'imagine qu'elle vient d'arriver à la maison...elle a trop de boulot en ce moment de sa vie... peut-être qu'elle () travailler hein ?... mais ça () un travail... alors une soirée cool... comme a dit Eduardo... et la cuisine est super bonne
	Alunos	449Alunos. ahn :: super ?
	Prof	450V. bonne...je crois qu'il y a pas de mystère ici

	AI	451AI. super c'est :: familier ... c'est un registre familier
	Prof	452V. [super bonne... la phrase... pas qui est super... la cuisine est super bonne... ouais dans ce contexte là oui... ça va ?
	Alun os	453Alunos. ça va
	Prof	c'est tranquille
	P	c'est bon?... oui?
	F	c'est bon... il cherche encore mais ça va ... on ((risos)) on le laisse... on arrête[00:29:12]
155.	P	[il cherche [on va:: tu as d'autres commentaires à faire sur le cours de vivian?
156.	F	hum:: non ... juste à ce moment ça va
157.	P	d'accord donc... on va changer de vidéo... oui? si tu reviens y a un dossier où c'est écrit alloconfrontation Flavio
158.	F	Oui
159.	P	oui?...la vidéo c'est écrit cours danilo jours de la semaine...est-ce que tu tu ()
160.	F	[cours danilo jours de la semaine ... ah danilo danilo danilo qui qui qui était/je je:: je l'ai pas connu... je connais ces activités et:: tout ce qui est... tout le monde parle bien de de son style
161.	P	d'accord ... tu peux arrêter un peu?
162.	F	c'est un ()?
163.	P	c'est quoi?
164.	F	c'est un audio? il y a pas des images?
165.	P	[non y a y a une image... c'est ouvert avec quel:: quel logiciel?
166.	F	laisse-moi voir::
167.	P	essaie/si ça marche pas essaie avec media player classic
168.	F	parfait
169.	P	oui?... donc je vais juste t'expliquer... on va pas voir toute la vidéo mais juste les la la fin oui?...bon là c'est:: c'est pas un cours...comme le cours de vivian c'est:: il:: il a réalisé un jeu avec les élèves oui?... donc c'était un jeu où ils ont travaillé les jours de la semaine et les activités... faire du aller à ahn:: quoi d'autre? jouer à quelque chose...ok? donc on va avancer à la fin... c'est treize minutes trente... la fin de de de la séquence de danilo parce qu'il y a deux séquences dans la même vidéo
170.	F	ah...treize minutes?
171.	P	trente.. treize trente
172.	F	treize quinze treize vingt-cinq treize... treize vingt-huit
173.	P	c'est bon...c'est parfait... ok? donc on va voir à partir/enfin une minute seulement deux trois minutes de cette séquence ok? un deux trois
Video 2 m 33 s		[00:01:00] ((alunos fazendo atividade))
	AI	((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos))
	Prof	Tu as gagné?... applaudissement applaudissement ((barulho de aplausos)) Caim () le vendredi seulement le vendredi
	AI	((risos))
	Prof	Alors
	AV	ahn:: elle jeu/elle joué le::
	Prof	[elle joue au
	AV	elle joue au krav magá ((barulho na sala))
	Prof	(allez continue continue)
	AV	elle/ elle fait/elle fait la gymnastique/ de la gymnastique
	Prof	très bien
	AV	elle joué du:: piano
	Prof	elle joue::... tout le monde elle joue du piano
	AI	elle joue du piano
	Prof	elle joue de la guitare
	AI	elle joue de la guitare
	Prof	elle joue de la batterie
	AI	elle joue de la batterie

	Prof	oui... oui mais c'est là c'est l'infinifit jouer... le verbe jouer je joue tu joues il joue... voilà o e/ le E final il n'a pas d'accent
	AV	e/elle jouié/ joue :: le:: violon
	Prof	du violon... très bien très bien et qu'est que Caim fait?
	AVI	il fait de la gymnastique... il joue:: de la batterie et il joue/ il faire du ski
	Prof	[il fait du ski ... tout le monde il FAIT
	AI	Fait
	Prof	Je fais
	AI	Je fais
	Prof	Tu fais
	AI	Tu fais
	Prof	Il fait
	AI	Il fait
	AVI	il joué/JOUE de piano
	Prof	du piano très bien... ((barulho na sala)) (fin vídeo) [00:03:33]
174.	P	alors il y a quelque chose dans ce passage:...enfin sur l'usage du portugais sur la correction:: sur la...
175.	F	sur l'usage du portugais je trouve pas... je trouve pas... c'est deux minutes mais sur sur... surtout:: la correction...j'aime bien j'aime bien sa:: sa méthode ((risos)) il est:: il est bien danilo il a... il a :: il est toujours attentif à aux:: aux petits erreurs... même:: il il n'attendait pas la fin de phrase il il:: il a intervenu bien après la:: la faute ... et il fait le truc de répéter et faire tout le monde répéter aussi...ahn:: c'est très intéressant
176.	P	toi tu fais ça normalement tu répètes...beaucoup avec les étudiants?
177.	F	hum:::.....ahn::... hum:: non non non...sauf si c'est un ... ça dépend... parce que bon moi j'ai j'ai j'ai::... là j'ai sur ma tête::... pardon j'ai dans ma tête... le niveau trois et le niveau trois on a... j'ai pas trop d'activité comme ça... mais pour les activités de niveau un surtout ahn:: je je fais ça je fais beaucoup de répétitions j'essaie ahn::...pour les adjectifs ça m'est venu les adjectifs de.. ahn:: les adjectifs féminin masculin féminin masculin j'essaie de les faire toujours répéter... mais pas:: pas tout le temps
178.	P	d'accord... ça va...bon on va juste... on va changer la vidéo mais après on revient dans cette même vidéo... parce qu'il y a une vidéo c'est écrit autoconfrontação simples danilo oui?... alors c'est au moment de::...là il va vraiment commenter....il va faire des commentaires sur le.. sur l'extrait qu'on a vu
179.	F	[sur ce qu'on a...ce qu'on vient de voir
180.	P	et on va voir... c'est dans la minute trente...trente-trois
181.	F	une minute trente-trois
182.	P	non...trente-trois... trente-trois minutes
183.	F	[trente-trois secondes...ah trente-trois minutes...AH c'est simone
184.	P	un deux trois
Vidéo 1 m 39s	Prof	[00:06:11] s'ils fait/s'ils font des fautes les autres voient que:: bon ils ont dit ils ont pas dit correctement:: aussi... alors... j'sais pas... s'il dit... ahn:: "je::/je fais au football" et:: je/je les corrige pour que tout le monde voit... alors si l'autre pense ah oui moi je/j'ai dit ça aussi...peut-être qu'ils s'aperçoivent bon de ses propres fautes
	Prof	*in. video* le vendredi seulement le vendredi
	AI	((risos))
	Prof	Alors
	AV	ahn:: elle jeu/elle jouié le::
	Prof	[elle joue au
	AV	elle joue au krav magá ((barulho na sala))
	Prof	(allez continue continue) *fin video*
	Prof	moi je m'inquiète toujours quand ils commencent "ah qu'est-ce que c'est le krav magá?" "Ah c'est une art martial..." "ah il est bien ça ? et comment ça se le passe ?" "ah oui tu fais ça et voilà" et ils commencent à parler en portugais je m'inquiète je commence à m'inquiéter voilà... finissez déjà ((risos))
	Pe	((risos)) pouruoi ? tu es préoccupé de quoi?
	Prof	[du temps... ouais du temps... c'est déjà combien de temps que nous nous sommes (précisément)?
	Pe	quatorze minutes
	Prof	[quatorze minutes... bon j'avais prévu quinze minutes de toute façon mais ((risos))

	Pe	((risos)) tu as minuté vraiment les activités, quoi
	Prof	[ouais c'est cinq minutes pour l'expliquer... quinze minutes pour bavarder et cinq minutes pour corriger quelques fautes[00:07:50]
185.	F	j'avais pas remarqué la la/() lui même il n'a pas fait... la la... la correction en portugais il n'a pas utilisé le portugais ahn pas du tout hein
186.	P	mais en fait c'était les:: les étudiants qui utilisaient entre eux ... oui?
187.	F	[exactement exactement et là j'ai pas remarqué mais ça va il s'énervé il mou/il... ah:: je dis...danilo lui il s'énervé ((risos))
188.	P	et ch/quand ça se passe dans tes cours?
189.	F	quand quand
190.	P	[ils commencent à parler d'autres choses... ils commencent à parler
191.	F	[je dis "OW" ((bate na mesa))... portugais hein (expliquez) en portugais"
192.	P	[mais tu t'énerves comme Danilo a dit?... qu'il s'inquiète
193.	F	hum:: je AH s'é/s'énervé vraiment:: c'est pas:: c'est pas le cas mais mais je surveille les e/les étudiants pour... pour qu'ils/pour qu'ils parlent po::/ français... "vous êtes ici essayez de parler ()" "mais c'est trop compliqué" 'mais essaie...essaie de de/de de/ d'expliquer même en en/c'est pas difficile...utilisez les mots pour expliquer un autre.../utilisez des mots qui vous connaissez pour expliquer un mot qui l'autre l'autre ne connais... ne connais pas"... bon c'est ça... c'est toujours assez difficile de contrôler les élèves quand /surtout aux activités comme ... comme celle-ci de de de de::de production::surtout quand ils sont débouts...ahn::...ce type d'in/d'interaction c'est... c'est compliqué... et contrôler les élèves d'être tout le temps avec tout le monde c'est impossible en fait ...mais quand je remarque qu'il y a.. trop de portugais je /j'essaie de les:: de les couper
194.	P	ça va ça va...ok...pour terminer ((risos)) oui fabio...on retourne dans l'autre vidéo cours danilo parce que après y a aun autre/ce sont deux cours dans le/dans la même vidéo
195.	F	ouais... ah c'est:: jours de la semaine non?
196.	P	oui... donc là on va à la minute trente-huit.. parce que là c'est un cours d'une autre prof
197.	F	désolé... quelle est la minute?
198.	P	trente-huit
199.	F	ah j'ai aimé les pantalons de danilo hein
200.	P	ah oui tu as aimé?
201.	F	super stylé hein... c'est trente-trois c'est ça?
202.	P	trente-huit
203.	F	trente-huit... AH Tereza... trente-huit::... trente trente-sept cinquante-huit
204.	p	c'est bien... donc juste pour expliquer aussi...comme danilo elle a fait un jeu mais c'était un jeu de mémoire... oui? donc les étudiants première/premièrement ils ont associé... c'est un jeu sur les professions... ils ont associé les images à la profession et après y avait des cartes avec la description des activités de chaque profession...oui? là c'est le moment de la mise en commun donc elle a demandé:: aux étudiants de choisir deux professions... et les étudiants venaient au tableau pour faire un type de mise en commun...ok? donc on va voir/on va voir un peu cette partie et après on peut::... enfin commenter les choses qui se passent..ok?
205.	F	ça va... un deux trois
Video 4 minutos e 30 segundos	Prof	[00:11:00] Oui.. tu écris ... on fait une colonne... il n'y a pas de craie... on va voir si les autres savent le masculin...alors quel est le masculin vous savez ? ... cuisinier... très bien... cuisinier
	AIII	(incomprendsivel)
	Prof	Vous savez qu'est-ce que c'est ?...((risos)) non vous savez expliquer ? non ? alors tu tu explique
	AII	Ahn :: il/elle aime cuisiner
	Prof	Aime FAIRE LA CUISINE ... elle aime bien dessiner... tu peux écrire l'autre... la photographe quel est le masculin ?
	AI	Le photographe
	Prof	Le photographe... tu peux lire ?
	AII	Ahn ::prend de belles photographies
	Prof	Oui.. prend de belles photographies... merci... gustavo quelqu'un d'autre... tu écris le féminin et le masculin...le guide touristique... ah non si c'est le féminin... quel est le

		féminin de guide touristique ?... LA guide... AHN ?... ah oui c'est vrai parce que c'est toujours le tu as raison c'est toujours le ... il y a des professions...non non est le...il y a des professions qui sont toujours le... par exemple professeur... même si je suis une femme je dis je suis LE professeur de français :: des élèves... () tu peux lire la
	AIV	accompagne les touristes
	Prof	Accompagne ... ah il y en a un autre ?... alors chanteuse quel est le masculin ? ... le chanteur
	AI	[le chanteur
	Prof	Tu peux lire
	AIV	Possède une belle voix
	Prof	tu viens et d'abord tu lis... je change ahn ? tu lis da description et on voit si les gens savent quelle est la professions
	A	AH ((risos))
	AV	Composer et jouer de la musique
	Prof	Compose et joue de la musique
	P	on peut arrêter un peu flávio? [00:15:30]
206.	P	alors elle a changé:: et tu as/et tu as dit très bien?
207.	F	[stratégie...oui elle a changé de stratégie ((risos))
208.	P	tu as/pourquoi tu as pensé qui c'était très bien?
209.	F	parce que ça fait plus de sens essayer de/en donnant la définition/ là on part/ peut-être que les élèves ils vont::associer l'explication au nom de la profesison ça c'est plus...je sais pas ça... peut attirer un peu la la connaissance des élèves
210.	P	d'accord... et ça se passe avec toi de..prévoir une activité d'une manière... elle a planifié la mise en commun comme elle fait avant et changer?
211.	F	au au moment de:: ouais ouais ouais
212.	P	ouais?
213.	F	oui oui oui...même des leçons parfois... parfois je vois qui... uhn:: peut-être c'est... non non non pour des /pas des leçons même ça ne change... ça j'ai () j'ai pas l'habitude de changer... de trop changer.. ahn... bah pui ça arrive j'essaie de de de de me souvenir d'un exemple/d'un bon exemple mais.. oui ça m'est arrivé déjà
214.	P	et quand ça se passe tu... tu as toujours une autre manière de faire?...ou y a des moments où tu sais /tu sais/ tu penses que c'est pas bon mais que tu n'arrives pas à voir une autre manière de faire? comment est-ce que ça se passe pour toi? tu te sens bien?
215.	F	oui... je je sens parfois qui ça va... ça va pas trop marcher:: ahn:: ça ne marche pas trop... j'essaie j'essaie de faire d'une autre manière mais ça m'arrive parfois au au au moment de la /peut-être je sais pas comment Tereza a fait...si elle a.. vraiment elle a vu que "hum bon... ils donnent après les professions et puis ils donnent le:: le le:: la description:: définiiton je sais pas... et ça c'est beaucoup d'informations jetées comme ça... si si si on faisait le contraire si on don... et si on donne d'abord ...la la présentation ou la définition de cette profession" ...ahn:: parce que la personne qui a qui a le papier elle:: elle sait déjà... et les autres non... donc ça ça ça peut... à la fin c'est juste une mise en commun mais... ça on a profité ça/elle a profité ça pour...travailler un peu de langue avec les la la avec les élèves ...ça c'est bien ... j'essaie de voir une autre adaptation de la dernière minute que j'ai fait mais
216.	P	et normalement qu'est-ce qui te fais changer d'avis au au milieu d'une activité? quels éléments dans tes cours/dans ton cours?
217.	F	la réaction du public
218.	P	la réaction
219.	f	parfois... quand je vois qui ça fait trop de temps par exemple... ça prend beaucoup beaucoup... ça prend énormément de temps j'essaie au lieu de donner trois exemples donner juste un exemple c'est bien...ou:: ou je sais pas...ouais c'est bien la réaction du public/parfois on pense quand on prépare un cours on pense que tout va marcher d'une façon x mais enfin... à la fin quand on commence vraiment... ah le cours ça ça change...ça () y et là on::...si ça va d'adapter le::la leçon ça va... ça n'arrive pas tout le temps parfois tu commences à donner le cours... tu commences à suivre ton plan et tu vois que ah c'est pas exactement ça que je voulais... ça ne marche pas exactement comme je pensais" ... on fait des remarques... la prochaine fois qu'on qu'on qu'on donnera ce cours ça ça ça/je vais faire comme ça et pas comme ci ... de toute façon CHANGER au moment de l'activité...

		avec l'activité en cours... ça:: je sais pas... c'est bien la réaction du public ccomme... ou même si je (pense) "hum? peut-être si on profite ça pour déjà faire une autre chose c'est"
220.	P	d'accord et quand tu changes d'un cours à l'autre...prenons l'exemple du... critique de restaurant....donc.. tu as changé de la première fois que tu as fait donc ça a bien changé la dynamique du cours pour toi? tu étais plus satisfait la deuxième fois?
221.	F	oui...oui oui oui oui... je me souviens là:: la première fois que j'ai donné ce cours...je l'aur/je l'aurai fa...ahn:: je l'aurai fait ahn:: en exposition... comme ça... deuxième fois c'était un truc un peu plus ahn::... ahn::une échange... je posais des questions les gens me répondaient... c'est déjà/c'était déjà comme ça j'ai changé des éléments enfin c'était... c'était très peu/il y avait très peu d'interaction...la deuxième fois que j'ai fait j'ai préparé un petit peu plus pour être un jeu de questions entre moi et tout le monde....et:: je sais pas... cette dernière fois la troisième... j'ai fait des petites fiches...avec des informations..."répondez...après la présentation... répondez-c'était ma présentation - répondez quelle est le:: la capitale gastronomique de:: de France ((murmures))"... ouais je crois que c'est... c'est la demande...c'es c'est (tous quand on) se pose des questions quand on prépare un cours - quand on prépare un cours c'est un peu ahn::... c'est un peu à l'aveugle ((risos))... on essaie on voit ce qui va se passer:: parfois au au:: sur la fiche de préparation ça:: tout est bien la minutage est bonne et tout est bien mais après quand on commence à donner -AH ÇA M'ARRIVE ça m'est arrivé hein?... la semaine dernière c'est c'est ce mardi-là ... ce mardi-là...on a passé/on a parlé de de de del'imparfait... j'avais prévu un:: une activité de vingt minutes pour parler sur le...c'était c'était ahn le::...la partie de production orale...sur leurs propres mémoires et après on a... j'avais prévu de faire un travail de de... de :: ahn production écrite avec la mémoire collective de tout le monde tout ça... ça a pris énormément de temps ((risos)) et mais mais même j'étais conscient... je je je voyais ahn:: j'étais en train de donner le cours...et j'ai vu "ahn mais... c'est déjà on on on arrive là... j'étais censé de terminer cette activité à:: dans cinq minutes" mais je::voyais qu'ils étaient en pleine discussion et et j'ai profité... j'ai poussé un peu/ j'ai repoussé un peu... le temps de l'activité et:: tant pis pour moi parce que après... le le cours prochain je dois vraiment courir...il faut dire ça à Mariana ((risos)) ma tutrice... de toute façon je je je voulais pas gaspiller la... le:: leur motivation ils étaient super motivés ils ét/ils produi/ils étaient vraiment en train de prod/produire beaucoup de de de langue là ... et::bien c'est ça... c'est pas qui est sorti un peu du contrôle j'ai LAISSÉ le truc sortir un peu...j'ai même consacré quinze minutes en plus d'activité pour cette activité... ça a bien marché...et:: c'est ça c'était un décision du moment... parce que j'avais prévu une autre chose... j'avais prévu entrer au vocabulaire de maison et je sais pas je sais pas... à la fin j'ai pas plus faire ça.... mais j'ai choisi de ne pas faire ça parce que::c'était le moment là ma... je me disais "bon... laisse-les...laisse-les " ((tosse)) désolé
222.	P	et tu as dit... tu as parlé de la fiche de préparation est-ce que tu as toujours/toujours la fiche avec toi ne classe?
223.	F	oui...au moins un guide... 'appelle le guide... parfois je fais un guide j'ai/je présente la fiche de préparation à à mariana ma tutrice tous mes tutrices ... ahn... parfois y a des cours où je ne présente pas parce que c'est c'est c'est un cours qui:: qui j'avais/j'ai présenté le le la fiche elle a fait des commentaires mais je j'envoie pas la je ne la re/je ne la réécris pas... je prends les éléments ou parfois je fais même un guide c'était pas tout joli comme un fiche de préparation mais... premier pas deuxième troisième... minutage un petit peu hein...peut-être/parfois moins détaillé qu'une fiche de préparation vraiment... mais j'ai j'ai ma ma ma... j'ai un guide là pour me m'aider pour me...pour ouais pour me guider vraiment c'est un guide juste pour pour pour... ne pas me perdre...c'est - mais j'ai un guide j'ai un guide ... soit j'ai l'ordi sur un... sur... en classe... parfoi je travaille avec l'ordi en classe... si j'ai pas l'ordi c'est tout sur l'écran ou sur le diapo... surtout à paulista pas exemple qu'on a ... on a un écran et là je mets le le... la clé usb avec la présentation... et parfois oui j'ai...LE LIVRE... j'ai une petite feuille de papier où je... je suis ce que j'avais prévu et parfois je sors de ce que j'avais prévu mais ((risos))
224.	P	mais tu as toujours quelque chose pour te guider?
225.	F	oui... même que ce soit juste le livre... mais je/je porte toujours le livre... ou un guide et le livre sur mes cours
226.	P	d'accord... ça va ... on continue un peu plus la () de Tereza
227.	F	ouais on est à quarante-deux vingt-neuf
> ↖	AI	[00:25:34] Le musicien
	Prof	Le musicien... alors musicien est le masculin... quel est le féminin ?

	AI	Musicienne
	Prof	Musicienne... tu écris ? ((barulho na sala)) et l'autre ?
	AV	Préparer... prépare le pain ... croissant
	Prof	[prépare... prépare le pain... prépare les baguettes ... comment ?... mais padeiro en portugais...le ?
	AV	Boulangier
	Prof	Boulangier ...quel est le féminin ? boulangère... il y a le i ? ... il y a pas de i donc boulangère... tu lis...d'abord tu lis
	AVI	Construit des bâtiments
	Prof	(alors la personne) construit des bâtiments ((barulhos)) et comment est le féminin ? ... maçonne ((risos)) não...
	AVI	(incompreensível)
	Prof	Qui ? ((apontando para os alunos))
	AV	Maçon
	Prof	Maçon... tu lis la description
	F	c'est bien de les faire aller au [00:28:41]
228.	F	c'est bien de les faire aller au tableau c'est une chose que je fais peu... je dois... ah mais à paulista y a pas... y a pas comme
229.	P	tu donnes des cours eulement à pasulista en ce moment?
230.	F	non... aussi à:: aussi au:: au au...ouais aujourd'hui je suis à paulista...d'accord... avant je donnais cours au igc...là on a un grand tableau y a pas de problème mais c'est énormément difficile de faire de... de de de des activités en groupe genre:: l'activité que Danilo a fait par exemple où les gens doivent circuler:: et poser des questions entre eux c'est:... malheureusement on est limité en espace là...ça pose des difficultés pour faire des activités d'interaction:: vraiment ET LE TABLEAU est oh oh oh ((som de desgosto))
231.	P	il n'y a pas un tableau?
232.	F	ils est trop petit et il est pas:: en face des élèves il est à côté il est il est bien... du côté... bah il est sur le mur mais pas pas en face des élèves... pas devant ()
233.	P	alors et là tu utilises pas trop le tableau à paulista?
234.	F	oui j'utilise
235.	P	[est-ce que a c'est un obstacle pour toi d'utiliser le tableau ta position du tableau ?
236.	F	huum parfois oui ...j'évite pas je l'utilise quand même mais:: c'est par exemple nous sommes là...comme si nous deux ahn::: nous étions des élèves...et là c'est l'écran... et moi je pose là ne face de tous comme si c'était une table de réunion mais... c'est ça la salle elle est pas préparé pour être une salle de cours... et il y a un petit tableau ici
237.	P	alors derrière un étudiant?
238.	F	derrière un étudiant... donc toujours des des des étudiants dans une des côtés de la table doit/doivent regarder ...derrière eux
239.	P	et tu as un grand groupe?
240.	F	dix personnes
241.	P	dix personnes... ok
242.	F	neuf qui... non non dix personnes... ils sont assez... ils vont... ils vont... il y vont
243.	P	d'accord et alors... enfin tu tu tu utilises quand même le tableau mais pas comme tu utilisais
244.	F	[oui pas pour f/pour ce genre d'activité... ça ne marcherait pas trop... de:: mal/malheureusement
245.	P	et tu dis ahn:: l'espace/l'espace c'est pas bon pour les interactions... donc tu:: comment tu tu essaies de/enfin...contourner ces problèmes?
246.	F	je fais des petits groupes de trois ou quatre ils doivent faire entre eux comme ça des petits groupes ici... trois quatre ici... trois là... trois là
247.	P	même même qui c'est une difficulté tu as dit... tu as trouvé une::une manière de faire
248.	F	hum oui... là on adapte et
249.	P	et tu es content?
250.	F	hum:: non... pas content... je suis je suis content parce que:: les gens travaillent quand même... mais ça serait intéressant de faire vraiment des exercices de::trouver quelqu'un qui ... où ils où où où où ils pourraient vraiment circuler mais c'est petit difficile parce que ahn:: c'est vraiment une petit salle

251.	P	d'accord
252.	F	hum... c'est pas je critique pas c'est ce qu'on a hein?,... c'est assez bien... il y a une belle vue et tout mais ((risos)) mais non c'est pas ça... si c'est pour des exercices d'interaction même comme celui-ci ((gesto de negação com a cabeça)) celle non... l'activité de danilo
253.	P	il manque juste deux minutes encore pour terminer cette vidéo
Vidéo 3 minutos e 26 segundos	AVII	[00:01:43] Etude et apprend
	Prof	[Etudie ::
	AVII	Etudie... ela falou i e você falou não... eu falo ()
	Prof	J'ai oublié le verbe... quel verbe tu as lu? Construire des bâtiments n'est-ce pas ? oui mais c'est le verbe...il y a le i aussi
	AVII	Etudie et apprend des choses nouvelles
	AVII I	Etudiant
	Prof	Etudiant ... tu écris quel est le féminin ? *fin vidéo**in vidéo* étudiant... étudiante tá bom... étudiante ? non attention ... étudiante... très bien ... oui il y a... n'oublie pas les accents...
		COMPLETAR TRANSCRIÇÃO [00:05:09]
254.	P	ok...enfin tu as d'autres commentaires à faire... tu as vu peut-être si on retourne dans le thème que tu as choisi tu as vu peut-être des usages/usages de portugais?
255.	F	pour la part des élèves non? oui parce que l'enseignante là elle a pas fait vraiment des des ...elle n'a pas des des des exemples en portugais mais par contre les élèves oui ((risos)) ils ont/ils ont donné la:: bah ce sont les les faux amis ils ont essayé un motoriste des trucs comme ça...mais elle j'ai pas remarqué si elle a ...elle a utilisé le portugais non je trouve pas
256.	P	d'accord... et tu as d'autres commentaires sur d'autre choses... je sais pas le tableau::
257.	F	elle complète le tableau hein? qui a:: les élèves ont... ils ont la:: le mot peut-être au féminin... elle complète avec le masculin et vive versa... c'est ELLE qui écrit... peut-être c'était bien de faire les étudiants écrire le::... les deux... pour pratiquer... elle a utilisé juste le portugais pour pour pour... pour attirer l'attention... alô... mais je trouve qui c'était ça elle n'a pas n'a pas vraiment donné un exemple ou expliqué en portugais non
258.	P	ça va
259.	F	elle a bien joué avec les les explications en français je crois pour expliquer la le:: le::... mannequin et:: ouais c'est ça... c'est ça
260.	P	et:: est-ce que tu/ enfin on a vu deux jeux oui?.. on n'a pas vu l'action mais on a vu deux séquences est-ce que tu as l'habitude de faire ça PAS À paulista maintenant parce que vous n'avez pas le espace parfois mais... est-ce que tu fais ça dans tes cours? tu te sens à l'aise pour faire des jeux
261.	F	oui
262.	P	tes étudiants ils aiment?
263.	F	oui.. par exemple de les faire travailler en groupe...par exemple pour un... hum::c'était la fête/des activités de fête par exemple j'ai un jeu parce qu'il y a/j'ai la date le nom de la fête...et:: le rituel... c'est un jeu d'association et puis de/ouais je me sens à l'aise je me sens à l'aise... parce que le jeu de de vocabulaire de vêtements au niveau trois je viens de le faire... il y aura un petit jeu de vocabulaire aussi pour les pièces de la maison... je vais le faire aussi... ça ne pose pas de problème... même à paulista on peut faire des jeux
264.	P	d'accord... et pour terminer flavio est-ce que... je te demande juste s'il y a un moment de:: de notre entretien aujourd'hui... enfin un extrait qui tu as:: un commentaire que tu as fait que tu penses que c'est plus intéressant que tu voulais peut-être partager avec tout le groupe dans la réunion de vendredi?
265.	F	hum:: hum::... c'est:: intéressant de de... d'être de ce - depuis toujours je suis ahn dans l'autre position...d'être observé et être critiqué disons c'est intéressant de de se mettre comme évaluateur ÉVALUATEUR c'est ça... et sur l'usage du portugais ahn::ça me fait penser ah à la première fois que j'ai fait le cours du niveau trois...j'ai:: j'ai eu des des des j'ai vraiment des critiques des élèves pour part des élèves qui (incomprensível) ils ont posé des critiques... même à Eliane Eliane est est elle est venue parler à moi...pour mon usage du portugais en salle ((risos))
266.	P	parce que tu utilisais trop c'est ça?

267.	f	e/e/elle a /je/je me suis posé la question après je:: j'ai commenté j'ai fait ... j'ai parlé à Eliane ... j'ai j'ai j'ai dit à Eliane "bon je je je sais je vais vraiment me me ... me surveiller" mais je ne trouve pas je donne pas un cours bilangue j'essaie de parler portugais le plus que je peux... et puis ahn:: là j'ai commencé à réfléchir au semestre dernier que j'ai donné le niveau trois aussi et ce cours-là... que je donne au au au deuxième semestre...ahn::oui ne fait c'est un cours qui a énormément de de de des pronoms... et des structures qui commencer à être un peu difficiles à mon avis mais... et c'est toujours à eux ahn... les élèves je dis...de venir avec le portugais une comparaison pas pas pour expliquer un mot ... ce ce sont des exemples différents qu'on a vu ahn ici... c'est pas exactement pour pour pour...pour expliquer un mot ou pour donner un vocabulaire c'est quelque chose de plus ahn... c'est quelque chose de plus complexe je crois... c'est vraiment de trouver:: des::... des équivalents... en:: en portugais de français... par exemple le... le la... ahn je vais le faire je vais la faire... quelque chose comme ça ce sont des choses qu'on n'utilise pas les pronoms.. vou fazê-la vou... ils essaient toujours de trouver des exemples par exemple je... je vais lui offrir hein... je le/ c'est quelque chose que j'essaie de de de leur montrer je dis "bon ah... les amis ça c'est la structure" et parfois ils pensent... ils pensent qu'on a le cod le coi et puis le en... et puis le:: le:: le qui que c'est pas exactement comme ça mais ils viennent d'apprendre le y... donc on a déjà beaucoup beaucoup de choses qui on donne ahn ahn::... on donne::presque ensemble... et:: j'ai l'impression que les élèves ils ils sentent beaucoup qui ils ils sentent beaucoup qui:: ça devient difficile parce que c'est énormément de choses...et je dis "bon c'est... tous plus ou moins la même chose mais": ahn:: ils trouvent vraiment difficile parce que... ils vraiment ils commencent à à avoir des problèmes d'identifier ça... de faire un référence...dans leur langue maternelle soit le portugais et on n'a pas... on n'a pas... on n'utilise pas les pronoms on:: peut -être on a les:: les pronoms dans une langage super... soutenu en portugais... soutenu en portugais formel...mais non pe pe personne ne parle pas..comme ça... et dans ces cas j'essaie de /je rigole beaucoup avec des structures en en français et des structures en portugais... je mets toujours en comparaison... cest c'est spéc/spécifiquement... cette pa/cette partie... c'est la leçon:: sept je crois...sept huit où on a beaucoup de::de pronoms...jessaie toujours de rigoler de jouer un peu avec la correspondance...ahn:: pour... juste pour pour renforcer l'idée que... "en français... ça ce n'est pas ahn raffiné...ça c'est pas un truc qu'on ne parle pas ... ça c'est pas un... un::... du langage formel non tout le monde utilise... don je sais pas comment vous allez faire... mais... ça doit être naturel... c'est pas comme le snombres qui c'est ... c'est un peu différent mais quand même on utilise n'importe n'importe où avec n'importe qui... ahn:: y a pas/parfois y a pas de correspondances en portugais... donc...() le français donc...c'est il... il faut il faut il faut naturaliser disons les structures du français... et:::il mont/le portugais vient là juste pour ... une activité de comparaison... parce que c'est rien que je passe au tableau je passe aux activités... je fais des commentaires quand on voit la systématisation du point langue la systématisation grammaticale... je je mets j'essaie de (faire ça)..."bon... a c'est peut-être étrange bizarre pourquoi? parce qu'en portugais on n'a pas... on n'a pas ça"
268.	P	et c'est toi qui apporte toujours les correspondances en portugais?
269.	F	[non parfois c'est... ça vient de de des élèves ça vient d'eux
270.	P	tu attends plutôt ou tu... tu montres déjà?
271.	F	hum:::..... si ça vient pas je je montre ((risos))... mais parfois ça ça vient surtout quand on commence avec le cod hein..."ha je vais le chercher... je vais le chercher sur internet"... ça
272.	P	et tu as dit que la première fois que tu as donné le cours les étudiants ils ont fait des critiques directement à toi?
273.	F	non...
274.	P	donc::...dans une évaluation
275.	F	oui ahn:::... on avait au cursos extras l'avaliation/on a français partout aussi une petite évaluation de...une petite évaluation du travail du prof... à la fin du semestre
276.	P	[donc c'est ça... c'est sont des commentaires des des étudiants qui t'ont fait faire plus attention à ça?
277.	F	non:: je sais pas c'est... eh:::... c'est eliane qui m'a...oui... elle m'a dit
278.	P	[elle t'a dit
279.	F	peut-être ah ah:: pour une critique d'une élève spécifiquement ... je sais qui ...je sais qui c'est mais bon ... je crois que c'est c'est c'est ça....

280.	P	d'accord
281.	f	ouais... oui je crois que c'est ça...c'est mon mon usage du portugais en salle... c'est pas exactement pour donner des mots...c'est juste pour faire réfléchir faire réfléchir... à la fin ils réfléchissent à à leur propre langue je crois () mais c'est ça... c'est qui ils ils ils parfois ils commencent à ... à dire "mais non français c'est c'est c'est trop difficile"... "mais on a tout ça en portugais aussi hein pourquoi qui pourquoi tu" "()" pourquoi on change ça en français? ça fait pas de sens" "mais... arrête tu t'as....t'as déjà...est-ce que tu t'es arrêté déjà une minute pour penser comment... notre langue marche? comment elle fonctionne? c'est énormément bizarre c'est pire que le français" ((risos))
282.	P	et ces correspondances que tu fais ça les aide à comprendre?
283.	F	je:: espère que oui hein?... au moins:: de dismistifier un peu le français ...le de::de:: faire voir le français pas comme un truc aaaahh:: non non c'est une langue comme comme/on fait ça tout le temps en portugais on ()... c'était un exemple là je suis... y a y avait une activité qui les gens disaient j'suis là à Bruxelles... j'suis ahn:: à la place centrale... ils ne comprenaient pas... et je j'ai j'ai écrit sur le tableau... j'suis là je déguste une bière ... ils disent "ah:: mais c'est bizarre professeur" et là j'ai mis au tableau même "comment vous disez? vous disez eu estou com fome?... ah mais vous prononcez ça vraiment quand vous parlez en portugais?... pa pa... tô com fome"... "ah bon"... et là ça... je j'espère qu'ils... je sais pas s'ils ont compris... mais je crois que oui,... juste pour... pour... parfois iils critiquent beaucoup... ahn:: le français qui ça fait du sens y a beaucoup de réductions je parle "mais... mais on fait ça aussi... alors... ça c'est pas impossible les amis...ne soyes pas... ahn... n'ayez pas peur d'un d'un truc que vous écoutez parce que à la fin on fait la même chose"... à ce niveau-là c'est mon usage du portugais en salle
284.	P	d'accord... ça va flavio... tu as d'autres choses à dire?
285.	F	ahn non... je voudrais te remercier ((Risos))
286.	P	c'est moi qui te remercie beaucoup d'être là ce vendredi après-midi
287.	F	oh il y a pas de problème
288.	P	bon merci beaucoup de ta participation
289.	F	merci ahn...merci naiara... merci à toi

XI. Transcrição da primeira aloconfrontação com a voluntária Vilma

Primeira aloconfrontação Vilma	
P. Pesquisadora	
V. Vilma	
1.	P. bon Vivian on n'y va : tu sais comment ça marche... oui ? on va : regarder premièrement c'est une vidéo... on va regarder les neufs premières minutes de cette vidéos... ok ? eh :: tu as le bon vidéo... le vidéo de [Jaci =
2.	V. [Jaci... eh c'est en train de (voir)... oups... voilà
3.	P. oui ? depuis le début ?
4.	V. ouais le début... attends attends (une seconde)
((Vilma regarde la vidéo))	
5.	P. uhn ?
6.	V. un deux trois... elle a changé de couleur ?
7.	P. oui tu vois elle utilise deux supports différents... est-ce que tu identifies quels sont les supports ?
8.	V. support tu dis le stylo ?
9.	P. le le... un c'est un stylo
10.	V. et l'autre c'est quoi ?
11.	P. je pense que c'est un portemine... je pense () parce que j'en ai le même
12.	V. [D'accord =
13.	P. [c'est un portemine
14.	V. non moi je... et elle met le point ? d'accord... bon je sais pas c'est... je sais pas
15.	P. bon elle fait... on voit qu'elle fait une correction et : (enfin) qu'est-ce que tu as observé de ce premier minute ?
16.	V. rien qu'elle parle avec la correction dans sa tête
17.	P. ELLE parle avec sa correction ?
18.	V. ouais... mais c'est normale [ça =
19.	P. [ouais ?
20.	V. tu lis une chose : ((elle simule la situation))
21.	P. Là tu fais comme ça aussi
22.	V. je pense que tout le monde han... ce ce ce genre de travail mental
23.	P. d'accord
24.	V. tu réagis quoi ce que tu lis genre si tu ne comprends pas tu fais ((elle fait la tête)) c'est normal
25.	P. pour moi le moment de corriger: comment est-ce que tu le fais normalement la correction de [te ::xtes =
26.	V. [des évaluations
27.	P. des évaluations les corrections à la maison... pas de corrections de classe mais de correction des textes des productions
28.	V. je prend les évaluations... si je suis inspirée je commence par la composition écrite
29.	P. la compréhension ? ah d'accord
30.	V. si je suis pas inspirée je commence par la compréhension écrite ou alors pour le eh orale ou alors pour le point langue parce que ce sont des réponses sûres... c'est pas dix mille réponses possibles...
31.	P. ok... donc corriger des compositions pour toi il faut avoir de l'inspiration
32.	V. Oui... un peu de patience inspiration... et... par exemple si... j'ai un groupe trop grand une vingt vingtaine d'élèves je n'arrive pas à corriger les productions dans le même jour quoi c'est ::
33.	P. uhun

34.	V. c'est moyen parce que... au bout de la dixième je suis... je ne peux plus d'accord l'opinion [de =
35.	P. [uhun
36.	V. de répéter ça donc j'ai besoin de faire une pause
37.	P. uhun
38.	V. par contre quand je vais corriger le... le... la produc... la compré/ la compréhension orale :le si c'est vrai ou faux réponse... point langue... c'est des réponses y a seulement cette réponse... donc je corrige même si je suis pas...même si j'ai pas envie je vais le faire normalement parce que il ne faut pas surprendre la tête
39.	P. d'accord ça va donc on va continuer
40.	V. un deux trois
((Vivian reprend la vidéo))	
41.	P. hun
42.	V. là je fais ça aussi... j'ai choisi une compétence...pour corriger tous les évaluations donc par exemple maintenant je vais corriger la compréhension orale... je corrige tous les évaluations... maintenant je vais corriger tous la composition écrite ((elle montre comme si elle était en train de corriger)) compositions écrites...
43.	Ahan
44.	V. je vais corriger eh... je sais pas la production... c'est pas la composition écrite... c'est : le texte parce qu'il y a un texte et ils doivent répondre
45.	P. d'accord la compréhension écrite
46.	V. eh... la compréhension écrite... production écrite et compréhension écrite... je fais ça aussi pour... une chose de praticité... genre il ne faut pas que je tourne tout le temps que je me perde dans les évaluations je une seule chose et en plus c'est dans la mémoire les réponses
47.	P. d'accord
48.	V. et pour que ça sois aussi pareil... genre par exemple... parfois dans la compréhension orale il y a une partie pour écrire et là je vais dire bon il a dit presque tout mais il a mal formulé...donc je vais donner un tel point... et après la suite il faut que je lise la réponse d'un autre et lui il dit encore l'autre chose pour être un peu plus juste... pour ne pas donner des points n'importe comment... je préfère faire une... compétence par...
49.	P. donc pour identifier le niveau... aussi les difficultés...
50.	V. uhun
51.	P. d'accord... ça va
((Vivian continue le visionnage du vidéo))	
52.	P. uh ? un deux trois
53.	V. j'ai vu qu'elle hésite aussi qui va ce qu'elle va faire... ça c'est parfois l'élève il donne un réponse... () de ce que tu attends... il y a des choses importantes... moi je prend compte han... c'est pas exactement ce que la consigne a demandé... tu vois que il a compris une chose pour répondre ça
54.	P. d'accord
55.	V. donc... ça fait ça... et parfois ya des réponses que je regarde regarde regarde... d'accord laisse ça de côté ((elle montre)) on continue et après je reprend
56.	P. donc tu prends en compte tous les les réponses... même [le=
57.	V. [oui oui je prend compte genre je réfléchis... sauf si l'élève a vraiment dit une chose... ça c'est vraiment...non il a pas dit ça... il a dit que c'était vert et c'était bleu... c'est pas ça et... là c'est pas possible mais s'il dit c'était vert mais après ça va devenir jaune... ça va pas devenir jaune mais il a dit que c'était vert
58.	P. uhun
59.	V. donc... voilà

60.	P. d'accord ça va... et dans ce moment par exemple si c'est un... un exercice de compréhension... oui ? compréhension orale disons... est-ce que tu prends en compte les erreurs de l'orthographe...
61.	V. uhn eh... compréhension orale ?
62.	P. oui
63.	V. comme ils ont écrit ? oui... oui je trouve que c'est une activité de compréhension orale mais il faut qu'ils formulent bien la réponse
64.	P. uhun
65.	V. donc je prends en compte mais bien sûr c'est pas... je prends compte mais je vais pas je vais pas donner un zéro dans une question parce qu'il a mal formulé
66.	P. uhun
67.	V. je vais sinaliser là... mal formulé et j'ai vu qu'il y a des éléments je vais considérer des choses aussi
68.	P. d'accord... d'accord... on continue ahn ? un peu plus ?
69.	V. un deux trois
((Vivian continue le visionnage de la vidéo))	
70.	P. oui ?
71.	V. un deux trois... c'est drôle de faire ça avec portemine parce que souvent ça m'arrive de mettre la mauvaise ponctuation...
72.	P. oui
73.	V... je... je ((elle fait le geste d'effacer quelque chose)) comment on dit ça... eh... eh... je... il y a un mot
74.	P. mais tu fais toujours avec le stylo ?
75.	V. stylo... direct parce que... voilà... je fais jamais avec un crayon... une portemine... tsu tsu ((elle fait le geste d'effacer quelque chose)) et c'est bon
76.	P. d'accord
77.	V. je trouve moche quand je fais ça... ah je me suis trompé... ça c'est... c'est un peu sali... parce que parfois tu corrige une chose... et là tu vois non... ce n'étais pas ça... je me suis trompée dans la correction... là tu va corriger ce que tu a corrigé donc la feuille elle est toute rouge pour rien tu vois
78.	P. uhun
79.	V. c'était ahn... c'était corret et c'est toute rouge...
80.	P. uhun je comprends... et aussi Vivian quand tu corriges... enfin... on a commencé à parler de ça mais est-ce que tu... tu va normalement dans une table comme elle [fa:it =
81.	V. [table
82.	P. ouais... toujours ?
83.	V. toujours... parce que sinon c'est pas possible... il faut organiser
84.	P. d'accord
85.	V. les évaluations... il faut voir... pas perdre... faire attention de ne pas... ne pas... il y a rien qui tombe dessus... c'est important de rendre ça propre aux élèves
86.	P. uhun
87.	V. qui ça abîme pas... c'est sérieux quoi ((ela faz o gesto de entre aspas))
88.	P. c'est sérieux ?
89.	V. ouais
90.	P. d'accord... mais si les élèves voient voient qui c'est pas trop propre... tu penses qui ça leur donne pas l'impression de sérieuse
91.	V. : Oui :: c'est genre ahn... je vais utiliser ce mot... mais c'est pas ce mot ahn... mépris à leur travail... ils ont fait un truc qui c'était sérieux
92.	P. uhun
93.	V. et tu as rendu un truc tout tordu... je sais pas... je jamais pensé à ça en fait... c'est maintenant que ça me vient ()

94.	P. d'accord d'accord... je pense qu'on peut passer à la vidéo ah... c'écrit cours Danilo... cours Danilo... on revient au début... oui ? pour synchroniser ici... oui ?
95.	V. cours Danilo () la semaine
96.	P. donc au trois ?
97.	V. attends
98.	P. [un deux trois =
99.	V. [un deux trois
((Vivian visionne la deuxième vidéo))	
100.	V. une chose qu'il a fait que je fais souvent c'est d'appeler tu vois ? que l'élève est ailleurs
101.	P. uhun
102.	V. et tu appelles... Eduardo... toi tu fais attention parce que je parle parce que je vois que les élèves quand ils sont trop à l'aise en cours ils parlent dans tous les sens... parfois ce pas... n'importe où... ils commencent à parler... ils se rend (sic) pas compte que d'autre parle... je dis ((elle claque les doigts)) TOI... Eduardo... qu'est-ce que tu en penses ? comment on va faire ? et là... pour remettre en place... parce que je vois aussi qu'il y a beaucoup de bruit et... dans la salle et ce bruit empêche que les gens comprennent les consignes aussi
103.	P. d'accord... ok... un deux trois
Vidéo 44 segundos	
104.	V. alors il fait les élèves répéter... ça c'est super bien et il y a un rythme encore... il fait répéter et re-répéter... lundi mardi... lundi mardi mercredi... pendant qu'il fait ça... ses jambes... elles sont en train de danser... pas danser mais... elles balencent quoi... elle a un rythme aussi son (cordon) qui () donc c'est décontracté et... ça fait genre un rythme et dans ce qui étaient il reprend et... ah j'ai coupé une fois... la deuxième je vais essayer de dire... ils ont plain de fois à répéter et je pense que c'est bien
105.	P. donc la répétition pour toi tu penses que c'est bien ?
106.	V. c'est important pour la mémoire... n'est-ce pas ? je trouve que je fais pas assez ça en cours... peut-être il me manque de la patience... mais je trouve qu'il faut faire... c'est le niveau de base et... il faut qu'ils sachent les jours de la semaine
107.	P. d'accord... on avance ?
Vidéo 2 minutos e 17 segundos	
108.	V. alors...une consigne un peu... j'ai pas très bien saisi tout de suite et il utilise le tableau mais il met les verbes là mais... je sais pas il y a des choses écrit (sic) à côté mais... je sais pas ça a l'air un peu perdu ahn: quoi d'autre... moi j'ai des problèmes aussi d'organiser le tableau... uhun:: j'ai des problèmes aussi avec la consigne n'est-ce pas ? il va faire un jeu mai::s... moi par exemple quand je vais faire un jeu j'arrive pas trop bien à élaborer des consignes... donc je préfère prendre des jeux qui sont déjà: je sais déjà comment ça marche...
109.	P. d'accord
110.	V. avec une consigne un peu plus fermée... comme ça je sais comment va se passer parce que moi quand je fais des consignes...j'ai du mal à élaborer
111.	P. d'accord... et: quand tu as cette situation en classe... donc une consigne... tu dis que dans la consigne de Danilo... il explique pas très bien... donc tu n'as pas bien compris donc quand tu as cette situation en classe... tu fais quoi normalement ?
112.	V. soit je demande à quelqu'un qui a compris d'expliquer...
113.	P. uhun
114.	V. sois je:: essaie... de réexpliquer autrement
115.	P. uhun
116.	V. et finalement si c'est pas possible... je passe au portugais
117.	P. d'accord
118.	V. peut-être manque de patience aussi... genre ah... j'explique...explique...explique...un autre jour j'ai fait une activité avec le niveau quatre
119.	P. uhun

120.	V. niveau quatre c'est déjà... il comprennent déjà beaucoup de choses et... j'explique une fois en français... j'explique une autre fois différemment... sauf que la consigne était trop différente
121.	Uhun
122.	V. donc... c'était...il devait à la place de faire une évaluation orale comme on fait couramment... il devait enregistrer... choisir un des trois thèmes et faire un dialogue... et... j'ai donné la consigne... ils étaient un peu comme ça et après il y avait aussi l'autre évaluation et un point de leur évaluation orale c'était à l'autre évaluation... donc j'ai expliqué ça une fois en français... deux fois en français... la troisième fois en portugais... j'ai envoyé un mail parce qu'ils n'avaient pas compris... en portugais avec un exemple... de l'évaluation... de l'auto évaluation... comment ce que je voulais... combien des minutes devais avoir l'enregistrement... et tout ça... et dans le cours de la semaine suivante... y avait des genres qui pensaient encore qu'il fallait faire une auto évaluation de toutes (sic) leurs parcours dans les cours de français...
123.	P. d'accord
124.	V. je me suis dit mais... oh là là la consigne est... je sais pas si c'est moi mais c'était écrit... donc je pense que... pour ce cas là il fallait un support visuel... analyser mieux et pas simplement dire... parce que dans ma tête c'est claire... ça ne va pas dire que les gens vont comprendre
125.	P. d'accord... et autre chose tu tu...penses qu'il fallait avoir un support visuel... est-ce que dans d'autre situation tu as déjà... enfin... eu cette impression ? et tu as changé ta...tu as fait de nouveau la même chose... est-ce que tu as changé ta manière ? de...
126.	V. comment ça ? une activité que j'ai [donnée=
127.	P. [oui [et il n'ont pas compris=
128.	V. [et il n'ont pas compris
129.	P. après tu as changé...
130.	V. c'est sûr que oui... mais... je ne me souviens pas de l'exemple... c'est sûr que oui que ça s'est déjà... ça s'est déjà passé...
131.	P. d'accord
132.	V. une chose que je demande comme ça... () que... si tu prends l'activité devoir maison... si tu dis... ah... il faut faire la page soixante quatre... activité onze...
133.	P. uhun
134.	V. il y a plein qui ne vont pas comprendre... donc si tu mets au tableau... ah... devoir... page soixante quatre... activité onze
135.	P. uhun
136.	V. les gens vont regarder... c'est au tableau... c'était... c'est écrit et ils prends (sic) plus au sérieux... et surtout dans cette activité là de l'évaluation et tout... eh c'était une chose complètement nouvelle...
137.	P. pour eux ?
138.	V. pour eux... pour moi aussi... e:h... mais moi j'ai déjà fait ça en tant qu'élève... pas tout dans le même cours c'était pas un cours de langue
139.	P. uhun
140.	V. c'était dans un cours de... où j'étudié... elle proposait ça... qui un point dans la moyenne c'était l'élève qui allait faire... qui c'était l'élève qui allait donner... en justifiant
141.	P. uhun
142.	V. donc j'ai essayé de faire ça... c'est la même chose... et je voulais aussi qu'ils s'entendent... donc ça c'était un... comment dit un... motivation
143.	P. uhun
144.	V. pour qu'ils cherchent leurs erreurs... uhn... leurs points de difficultés... mais pour donner cette consigne... c'était compliqué... parce qu'il faut pas... moi j'étudie lettre... moi je fais

	un peu de cours de licenci...licenciatura... je donne cours... c'est pas tout le monde que donne cours... c'est pas tout le monde qui est habitué avec le langage de...
145.	P. uhun
146.	V. auto évaluation... cohérence... par exemple... c'est pas qu'ils savent pas qu'est-ce que c'est (sic) cohérence mais... ils sont pas habitués avec ce mot... et donc quand tu as un support visuel... c'est mieux...
147.	P. uhun
148.	V. je pense
149.	P. d'accord
150.	V. quand c'est une chose complètement nouvelle
151.	P. ok
Védeo – 3 minutos e 17 segundos	
152.	V. là... je trouve qu'il a bien expliqué... et je trouve que c'est aussi beaucoup de choses... c'est peut-être quatre choses pour chaque jour de la semaine... sans répéter... moi j'aurai du mal... mais... peut-être qu'il fallait plus de support... uhn... vocabulaire... et je sais pas... mais je trouve beaucoup... pour faire ça en activité orale... genre on va marcher et...je dois inventer...
153.	P. uhun
154.	V. je sais pas
155.	P. tu as redonné peut-être moins d'activité
156.	V. oui... deux trois par semaine... par jour de la de la semaine...
157.	P. d'accord... ça va... e:h je pense qu'on est pas synchronisée
158.	V. alor:s... il fait tout le monde se lever... ça je trouve super important... parce que... c'est une question de rythme quoi... eh... quand on pense à préparer un cours on pense à... des... comment dit... à la consigne bien sûr... on pense aux contenus... il faut qu'ils parlent en français et tout... mais il ne faut pas oublier la partie physique d'être en salle de classe
159.	P. d'accord
160.	V. donc... il j/...essentiel qu'il marche même sans que ça soit une activité comme chercher quelqu'un qui... qu'ils doivent marcher... il... par exemple... je donne cours dans une grande salle et ce genre auditorium... les chaises elles ne bougent pas donc la disposition... une c'est pas possible et... la salle elle est énorme et... je fais les élèves bouger parfois pour changer de place
161.	P. d'accord
162.	V. ahh toi qui fait toujours ici en train de faire le binôme avec elle va de l'autre côté...
163.	P. et c'est toi qui ont dit quand
164.	V. non... pas forcément... chaque jour je varie... une fois je:... je dis ah... faites un groupe par exemple... je dis ça il vont prendre des gens qui sont proches... je les laisse aussi... faire avec des personnes qui sont proches mais... après je vais dire... changez variez... hun mélangez-vous mélangez-vous... et là ils vont... ils mélangent un peu... et parfois c'est moi qui dit... parfois c'est un tirage au sort...
165.	P. d'accord
166.	V. qu'ils doivent trouver un partenaire... pour faire l'activité et... je trouve que ça donne toute une vie réelle aux cours parce qu'ils vont... ils échangent... les gens différentes... ils marchent un peu... j'ai un autre groupe... j'ai un autre groupe il y a:: uhn... six personnes... six personnes... la salle est super petite... il peuvent pas circuler...
167.	P. d'accord
168.	V. donc même si je donne une activité de chercher quelqu'un qui c'est une activité interactive... ou si je leur dit de changer de place... il sont tout le temps assis parce que y a pas... y a pas de moyen... et le cours est... beaucoup plus lourd quoi... c'est un niveau que je connais très bien déjà et je fais des activités assez dynamiques pour les motiver... sauf

	que... c'est l'après midi... ils sont fatigués... donc si je dis... changez de groupe... par exemple...
169.	P. uhun
170.	V. là ils vont... c'est une grande table... de réunion... je vais dire... ah Naiara... change de groupe d'accord ? il a y ici quelqu'un ((ela aponta pro seu lado direito)) et maintenant je suis là ((ela aponta para frente)) le il ne bougent pas... ça change rythme
171.	P. donc l'espace est un autre obstacle pour toi ?
172.	V. Oui: c'est un autre obstacle...
173.	P. tu dis c'est après le déjeuner... l'après-midi... ils sont fatigués et il y a l'espace ?
174.	V. il y a le espace... un obstacle... un mini obstacle mais je ressens ça dans les cours quant au... parce que je fais souvent les élèves changer de place... pas souvent mais... quand tu as le format en u tu n'as pas besoin de faire les élèves changer de place pour se voir... dans l'autre salle que les chaises sont accrochées... c'est une grande salle... j'ai besoin de faire les élèves changer tout le temps plus que dans un cours habituelle parce qu'ils se voient pas... donc il faut qu'ils échangent avec des gens différentes... donc ils marchent dans la salle... pour pouvoir se voir aussi
175.	P. d'accord
176.	V. qui c'est important
177.	P. ça va donc... uhn... Vivian on avance à la fin de cette vidéo ?
178.	V. c'est dans quelle minutes ?
179.	P. c'est dans la minute treize et trente... je pense que je vais juste ouvrir à nouveau...
180.	V. j'ai treize trente et un
181.	P. c'est bon c'est bon... c'est bien
182.	V. comme toujours
Védo – 10 segundos	
183.	V. cette chose aussi d'applaud/ d'applaudir... je trouve que c'est important aussi parce que ça décontracte et... ça ça exige une énergie du prof... parce que parfois les gens sont... ((ela faz cara de cansada)) et là le prof il applaudit et les élèves regardent... n'applaudit pas mais si tu fais ALLEZ ((ela bate palmas)) on applaudit... oui oui c'est ça... genre un type d'énergie spectacle quoi... il faut que... et ça ça change parce que... ils rogent... c'est un... un changement d'ambiance quoi... ouais...
184.	P. d'accord
185.	V. quand tu arrive à les faire applaudir
186.	P. et tu arrives toujours à le faire applaudir ?
187.	V. oui
188.	P. oui ?
189.	V. mais je suis super insistante han... genre... applaudissez ((ela bate palmas)) allez allez... personne applaudit le jour que je suis inspirée... c'est pas tous les jours... et là les gens regardent... hun vous n'allez pas applaudir ? ((ela cruza os braços)) un point de moins... de la moyenne ah ah... oui oui... toi Berenice... tu n'as pas applaudit... allez c'est... ((ela bate palmas)) et là tout le monde applaudit
190.	P. ah d'accord... donc tu utilises cette stratégie ?
191.	V. oui si ils sont trop mûr... je compte... ah ah ah vous n'allez pas applaudir ?
192.	P. ahan
193.	V. donc... ce genre un jeu quoi... si je fais... si j'ai demandé d'applaudir c'est parce que je trouve que le cours part un peu genre... c'est un peu lent... c'est... ils ont besoin de faire un truc différent... ils sont là dans leur position et applaudir c'est une chose qui réveille
194.	P. oui
195.	V. et s'ils veulent pas se réveiller... moi je les réveille... reste en silence... un autre jour... qu'est-ce que s'est passé ? Ah... c'était à tes souhaits... j'ai éternué en cours et j'étais en train de leur apprendre ça... à chaque cours... à tes souhaits... à tes souhaits et là atchoum... et

	personne... ninguém vai me falar saúde ? et là tout le monde... quoi quoi ? en français... eh eh... à tes/à tes/à tes souhaits ?
196.	P. et ils se sont rappelés ?
197.	V. plus ou moins... né ? à tes/à tes/ à tes/ à tes
198.	P. d'accord
199.	V. à tes quoi ? à tes quoi ? sou/sou/ souhaits... à tes souhaits... c'est ça
200.	P. d'accord... eh
201.	V. essayé de les surprendre parce que ça c'était un samedi matin et donc... ((ela faz cara de cansada))
202.	P. uhun
203.	V. allez vous faites l'activité... uhnn ((ela faz imita os alunos com sono))
204.	P. ils étaient endormis
205.	V. ouais
206.	P. d'accord... on continue ?
207.	V. oui
Védeo – 1 minuto e 16 segundos	
208.	V. um dois très... alors... il fait conjuguer le verbe jouer...né ? je trouve que c'est super important... eh... commencer depuis le niveau de base... bien sûr... mais... avec les nouvelles méthodes... on...on essaie de donner plus d'attention à l'aspect communicative... culturel et... on oublie parfois la grammaire... je trouve que c'est important... pour assurer l'élève... la grammaire est parfois... grammaire... conjugaison de verbe
209.	P. uhun
210.	V. c'est une chose que parfois peut aider... ils peut (sic) être un peu plus à l'aise avec un certain verbe... et... pour commencer à parler... parce que c'est en parlant qu'on parle
211.	P. uhun
212.	V. si on donne une première phrase...on a un échec... la deuxième aussi on a un échec... parce qu'on arrive pas à conjuguer un verbe... ça empêche l'élève de par/de parler...de s'en parler... il faut avoir un peu de confiance en soi... et...donc c'est bien ce qu'il fait... moi aussi je fais ça... parfois j'arrête...je/ allez les gens vous savez pas le verbe... ah jouer ? d'accord... je joue tu joues aussi
213.	P. même si...si c'est pas le contenu tu reviens... dans un autre point...
214.	V. oui... [je reviens =
215.	P. [qui pour toi c'est important
216.	V. surtout aussi si est une formule parfois que c'est... y a rien à voir avec le point grammaire... mais c'est une chose que je trouve que c'est super important... ça et donc il faut... insister... et j'insiste
217.	P. d'accord... est-ce que tu apportes des choses complémentaires aussi ?
218.	V. [pou:r =
219.	P. [est-ce que parfois... quand ça n'a/ quand tu dis quand ça n'a rien à voir avec le point grammaire... on a rien près... si on reste trop attaché au livre à ce que le livre propose... est-ce que tu as des choses... des matériels complémentaires ?
220.	V. oui oui... il y a des matériels com/ matériels complémentaires... là il y a un niveau cinq qui voit le fait divers... j'ai fait pas mal de fois le niveau cinq et je sais ça...la première fois que j'ai fait... j'ai vu que les élèves ils ont du mal avec le passé composé imparfait... plus-que-parfait
221.	P. uhun
222.	V. et donc ce que je fais c'est avant... je... je anticipe... je donne plain d'activités pour qu'ils travaillent les conjugaisons... le participe passé... participe passé... le... l'usage du/ de l'imparfait et de passé composé et de plus-que-parfait... l'activité isolée... après quand on va voir le fait divers... ils ont plus ou moins vu qu'est-ce que c'était...
223.	P. d'accord

224.	V. et donc on peut avoir un cours de fait divers... mais pas un cours des... des temps du passé...
225.	P. on peut terminer cette partie ?
226.	V. oui... un deux trois
Védeo – 47 segundos	
227.	V. c'est ça
228.	P. uhn ?
229.	V. c'est ça... il travaille les verbes... c'est... c'est ce que je dis... c'est important... il ne faut pas mépriser ça
230.	P. donc par rapport à la séquence en général... tu as d'autres choses à dire... Vivian
231.	V. non... je trouve que le professeur (vient)... laisse les élèves à l'aise...
232.	P. uhun
233.	V. les élèves... y a un moment qu'il parle un peu trop entre eux... mais le prof... il reprend... les élèves... ils ont tout de suite ils arrêtent de parler... il reprend l'attention... je sais pas... je pense qu'il y a des choses à dire
234.	P. d'accord... donc... c'est ça
235.	V. ()
236.	P. d'accord... parce que je pensais que tu devais partir
237.	V. ah oui... mais on fait tout alors... on finit
238.	P. d'accord... d'accord... on regarde le:: l'autoconfrontation... Danilo... oui ? c'est la minute quatre
239.	V. la minute
240.	P. quatre... juste un instant
241.	V. quatre
242.	P. quatre et... une seconde
243.	V. oh... j'ai réussi quatre
244.	P. ah bon ? moi non... bon on y va... ok ? un deux trois
Védeo – 1 minuto e 7 segundos	
245.	V. un deux trois... alors moi je fais ça tous les temps aussi... changer d'avis... dire une chose et... dire le contraire... genre maintenant on va faire l'activité... non... en fait on va faire la pause maintenant... parce que je vois que les élèves sont fatigués... ou alors ah... maintenant vous allez faire l'activité diz de la page tel... non... il fallait faire ça avant... comme il dit ahn... par rapport à la feuille... rendez la feuille... tiens tenez la feuille... ren/rendez la feuille rapidement... rendez la feuille parce que j'ai oublié quelque chose
246.	P. d'accord
247.	V. ou alors uh... eh... vous allez faire l'activité maintenant... je commence à dire... je finis pas la phrase et là... j'arrête... je regarde... j'hésite... ou vous préférez faire la pause ? genre... je demande... qu'est-ce que vous en pensez de ça ? et là... ça dépend... comment ça se passe... je fais ça tous les temps... de... changer d'avis
248.	P. alors... ce sont plusieurs aspects que te font changer d'avis
249.	V. oui... bien sûr... parfois c'est dans les cours... genre... j'ai/ j'ai prévu un cours de... d'une chose... d'une telle chose... sauf que je vois que la base pour faire cette telle chose n'est pas assez... assez construite... elle est pas... elle n'est pas bien
250.	P. uhun
251.	V. donc je reviens... je vais pas faire l'activité que je sais que ça va pas marcher... et... alors je fais... essaie d'adapter un peu... essaie de les aider d'accord
252.	P. uhun
253.	V. parce que... parce que parfois on peut dire des choses et des pistes... ils peuvent réussir à faire
254.	P. d'accord... tu changes ton activité... parfois complètement

255.	V. oui
256.	P. tout un plan de cours que tu avais fait
257.	V. oui
258.	P. d'accord
259.	V. et ça c'est bien quand on en donne plusieurs de niveau:x... plusieurs fois le même niveau
260.	P. uhun
261.	V. parce qu'on prépare les cours on sait déjà que... ça peut arriver... le problème c'est quand tu sais pas... tu es là... tu arrives... c'est la première fois que tu fais cours et donc tu penses que le problème ça va être ah... je sais pas... la préposition de... et finalement les élèves comprennent pas est-ce que...
262.	P. uhun
263.	V. et donc l'activité était basée sur/ pour pratiquer la préposition de... partitifs... ché pas... et ils ont problème de poser la question... ou il faut revenir... ou il faut soit expliquer soit désister... soit... ché pas... il faut essayer de... de faire un sorte qu'ils arrivent à faire
264.	P. d'accord... et toi quand/quand ça arrive... quand tu dois changer toute ton activité ... c'était pas prévu... c'est bien pour toi... tu/tu te sens à l'ai:e
265.	V. non... pas du tout... je suis () en stress parce que quand tu change comme ça... tu sais pas si ça va marcher... tu penses que ça va marcher et... non c'est... c'est de l'énergie quoi... il faut... tu essaies... tu vois que ça n'est pas en train de marcher... il faut échanger... c'est un... ..le temps/un temps de réflexion très court et tu dois faire ça en continuité et très rapidement
266.	P. uhun
267.	V. ah... tu a donné les consignes... ça marche pas... tu essaies de changer un peu... tu vois que ça va marcher mais il manque encore une chose donc tu changes encore une fois un petit truc... change... je veux dire... tu va là-bas... tu le reexpliques... ah d'accord... j'ai remarqué que j'ai passé dans chaque groupe pour expliquer ça... tu vas là-bas... tu reexpliques... parce que c'était une chose importante pour réussir à faire l'activité
268.	P. d'accord... continue un peu plus... un deux
269.	V. ah desculpa
270.	P. non c'est bon c'est bon
271.	V. c'est bon ? un deux trois
Vidéo - 40 segundos	
272.	P. et pour terminer on va à la fin de cette vidéo... trente sept minutes...
Vidéo - 45 segundos	
273.	V. eh... je peux dire une chose que j'ai oublié de dire ?
274.	P. bien sûr
275.	V. c'est sur la cho/ eh... l/l'autre moment qu'il hésite... moi j'ai pas cette impression dans son cours... qu'il a hésité... je sais pas exactement dans quel moment il a hes/hesité mais j'ai pas:s... j'ai pas vu
276.	P. uhun
277.	V. même si moi je fais ça aussi... et par rapport au tableau oui... je trouve aussi qui c'est mal organisé... et que... fallait peut-être mettre des lignes... correspondance parce que les verbes sont là... jettés... il y a des phrases à côté qui ne sont pas correspondantes
278.	P. faire un vrai tableau
279.	V. oui... faire un vrai tableau... mais ça m'arrive aussi... quand j'ai commencé à donner des cours... j'avais peur du tableau... d'écrire un truc que c'étais faut mais... maintenant le tableau eh... j'adore parce que comme support eh... ça marche très bien... j'ai pas/ j'ai plus peur d'écrire des choses
280.	P. la peur au début c'était plutôt par rapport aux fautes [d'orthographe ? =

281.	V. [orthographe:... ouais ortho/orthographe surtout mais là mes élèves m'aident ahn... je dis... j'écris un mot... je regarde... il y a pas un double t dans ce mot-là ? eh... il ne manque pas l'accent ? du coup les élèves sont habitués déjà à me corriger...
282.	P. d'accord
283.	V. je dis ah... l'orthographe... ou parfois je... je suis en train de parler rapidement et il demandent un mot spécifique du langage oral et j'ai jamais écrit ce mot
284.	P. uhun
285.	V. et donc ah... je ne sais pas comment ça s'écrit... ah... j'écris... un autre jour il y avait une chose drôle qui s'est passée... c'était anecdote... anecdote... j'ai du mal avec ce mot
286.	P. uhun
287.	V. et on était en train de faire une activité avec ce mot... et là j'ai écrit... j'ai essayé de parler plain de fois le mot et j'ai pas réussi... ah... les gens je suis désolée... j'ai un problème avec ce mot là anecdote... ANEcdote... et de répéter répéter répéter... et là quand j'ai écrit... j'ai mal écrit... a.. eh... nedocte... j'ai inversé le c et là j'ai passé de l'autre côté du tableau parce que... c'était dans le troisiè/ quatrième exercic/ activité et... prof... tu t'es trompée dans le c là n'est-ce pas ? j'ai dit oui... j'ai dit que j'ai du mal avec ce mot là... et là j'ai pris le... comment on dit le... le truc
288.	P. l'effaceur ?
289.	V. l'effaceur... j'ai (sic) arrivée là-bas... j'ai effacé le mot et je suis partie dans l'autre côté... c'est bon les gens... le problème a fini...
290.	P. () d'accord on continue juste un petit peu ? oui ?
Védo – 45 segundos	
291.	V. ça c'est une chose... pas par rapport au tableau qui m'arrive parfois quand j'explique ou je/je donne une consigne parfois... ça veut rien dire... ce que je viens d'expliquer... et là j'essaie au début quand j'ai commencé à donner cours c'était un problème ça parce que tu n'es pas sûr de toi d'être devant tout le monde... ça veut rien dire... je sais pas parler français ah là là... ça va pas ça va pas... aujourd'hui il y a un peu de stress mais par rapport à comment je vais expliquer ça... calme-toi respire reprends... eh... il faut pas être très agitée: et je dis au élèves il faut reprendre et essayer de trouver le... le/ le fil des/des choses
292.	P. uhun
293.	V. même quand on... je parle français par exemple... je suis ici... dans une situation avec toi... qui je connais plus ou moins la situation... ça va... alors je suis en France dans une situation/ il y a une situation qui arrive que je suis pas... je suis pas habituée... il y a une chose... il faut parler français eh... et là tu sais pas quoi dire... tu es co/comme ça... ((ela faz cara de nervosa)) et là j'ai cette impression... je sais que si tu panique tu vas rien dire... il faut commencer à parler petit à petit... donc ça me sert à en salle de classe... je me souviens de ce moment-là
294.	P. d'accord
295.	V. genre ah... je sais pas là... ton patron est furié avec toi et tu ne sais pas comment agir et là tu commences à parler bien doucement et dans le cours c'est la même chose... je dis une chose... je dis n'importe quoi... je reconnais le moment que je dis n'importe quoi... eh je reprends je dis calme-toi... c'est pas comme ça... hunn ((ela respira fundo)) recommence... ouais
296.	P. et les élèves ils voient ça ? ils apperçoient ça ?
297.	V. oui oui oui c'est sûr... je partage avec eux parfois... si c'est trop fort... parfois non... parfois c'est... c'est une chose que je/je/j'ai déjà glissé sur ça... ça a déjà... arrivé... s'est déjà arrivé donc on peut en sortir facilement... parfois non... genre... j'ai dit un truc je sais pas ce que j'ai dit... je ne sais pas de quoi je parle et là je suis perdue vraiment et j'hésite devant eux... je fais pas genre j'hésite pas... c'est exactement... non je dis... les gens attend un peu... je sais pas très bien qu'est-ce que ce passe là... on respire... on reprend... doucement... on boit un coup d'eau et ça va aller et là je commence à écrire et là ça...
298.	P. d'accord... ça va

Védeo – 43 segundos	
299.	V. ça c'est vrai hen... le tableau il pourrait être un support utile parce que l'élève pourrait s'autocorriger... parce qu'il y a des choses au tableau et je pouvais pas l'appel des élèves... ah c'est quoi déjà ? parce que les informations sont perdues... et peut-être s'il y avait un tableau plus organisé les élèves pourrais s'en servir pour... s'autocorriger et dire ah...c'était quoi déjà ?
300.	P. donc toi tu... tu te préoccupes toujours à des (leçons) au tableau ?
301.	V. oui je me préoccupes mais... ça arrive pas... souvent n'est-ce pas ?
302.	P. tu essaies
303.	V. j'essaie... j'essaie parfois de laisser de... des pistes quoi... de comment ils peuvent dire... parce qu'ils font des erreurs et c'est pas bon de répéter des erreurs... comme il y a une élève là qui reste du début à la fin à dire loundi (sic) et ils font () lundi lundi lundi et... non... dans ce cas là le tableau n'aurait pas aider mais enfin
304.	P. dans d'autre situation ?
305.	V. oui
306.	P. ça va Vivian je pense que c'est... c'est bon
307.	V. c'est bon ?
308.	P. uhun

XII. Transcrição da segunda aloconfrontação com a voluntária Vilma

Segunda aloconfrontação com Vilma
P – Pesquisadora
V - Vilma

1.	P. donc c'est parti... ça enregistre... bon Vivian... tu sais déjà comment ça marche... oui... tu peux arrêter pour faire des commentaires de tout ce que tu veux... oui ? tout ce que attire ton attention... donc on va voir le début de cette séquence et après on va avancer un peu
2.	V. début... zéro ?
3.	P. non... là ou elle est... seize minutes
4.	V. onze... seize minutes huit
5.	P. seize minutes seize
6.	V. seize minutes seize... ah oui ? donc tu me dis han quand je
7.	P. oui on peut all/on peut y aller
8.	V. un deux trois
Vídeo – 2 minutos e 15 segundos	
9.	V. qu'est-ce qu'ils doivent faire? c'est le nom des professions et ils doivent faire des hypothèses ? quelle profession c'est ?
10.	P. oui... premièrement ils regardent... le/ le cartes avec les noms des professions... juste pour prendre connaissance...ok ?
Vídeo – 4 minutos e 11 segundos	
11.	V. c'est un petit commentaire en fait... j'ai remarqué qu'ils parlaient en portugais... mais j'imagine c'est le niveau un ça... et... je sais pas très bien moi-même comment faire... si c'est mauvais vraiment s'ils parlent en portugais...
12.	P. d'accord
13.	V. j'ai vu qu'elle a bien tenu le cours... j'ai vu qu'elle parlait en français jusqu'à/ au moment-là... eh... à la fin...qu'elle a tourné un peu portugais mais c'était rapide
14.	P. d'accord
15.	V. je sais pas mais... je me demande toujours eh... si si.. parfois je me sens coupable... [c'est ça =
16.	P : [de parler portugais ?
17.	V. ah oui... quand je vois les élèves parler portugais et... j'arrive pas à les dire de parler en français parce que c'est des niveaux très... de base... je sais pas... je pense que c'est comme ça non ?
18.	P. oui oui... oui... alors Vivian... qu'est-ce que tu as vu dans la vidéo ? qu'est-ce qu'elle fait là... la prof
19.	V. elle fait un jeu de mémoire... donc en premier ils vont regarder ahn... les noms des professions et après... ils ont pris le photo... elles ont mélangé avec le nom et ils devaient trouver les pairs... c'était un jeu comme ça
20.	P. est-ce que tu fais normalement des jeux... de vocabulaire... tu as déjà fait
21.	V. oui des jeux oui mais... des jeux de mémoire je me souviens pas d'avoir fait... mais d'autre jeu... oui
22.	P. par exemple ?
23.	V. uhn
24.	P. tu te rappelles ?
25.	V. oui oui oui... morpion... eh... téléphone arabe...uhn... ah... il ya d'autre jeu mais... chasse au trésor... mais je préfère prendre toujours des jeux qui sont... sont déjà: comment dit... préparés parce que moi j'ai un peu du mal avec la consigne de jeux... si je prends une chose... ah... moi j'invente un jeu... non... je prends une chose qu'existe déjà

26.	P. et tu fais les adaptations ?
27.	V. oui les adaptations... bien sûr
28.	P. mais tu as vu que...enfin... elle propose un jeu de mémoire mais au début
29.	V. personne n'avait compris
30.	P. elle avait pas dit... oui ? est-ce que tu vois quel était son objectif... de ne pas dire
31.	V. ah oui parce que si tu essaies d'expliquer tout d'un coup c'est... c'est plus compliqué... c'est plus facile de... d'accord vous regardez ça... je donne comment dit... tâche à tâche ? c'est... c'est plus facile... c'est bien ça... c'est bon comme stratégie... parce qu'ils sont de niveau basique en plus... si elle commence à expliquer déjà... on va faire un jeu de mémoire... et là... regarde... c'est plus facile de regarder... essayer de découvrir qu'est-ce que c'est d'accord... j'/laisser le temps pour qu'ils puissent réfléchir...
32.	P. donc toi en fonction du niveau... est-ce que tu changes les les manières de/ de faire la consigne ?
33.	V. toujours... pas en fonction du niveau mais... dans le même niveau je change... jamais de la même manière
34.	P. uhun
35.	V. parfois parce que j'ai oublié et je suis là dans mes pensées en train de/de regarder l'horaire... parfois... ah... est-ce que j'aurai le temps... et là pum... maintenant on va faire un téléphone arabe... par exemple... j'ai fait un téléphone arabe... c'était avec des questions inversées
36.	P. uhun
37.	V. c'était tout écrit déjà donc ils devaient lire et répéter... et j'ai fait deux groupes... parce que c'est un groupe grand... c'est dix neuf élèves et... sauf que j'aurai dû avant le téléphone arabe... le faire répéter la phrase... oh.. les phrases seront-là... répétez avec moi... eh as-tu fait tes devoirs maison ? as-tu fait tes devoirs maison ? parce que il y avait une question là... y a-t-il... ils n'arrivaient pas à parler... y a-t/ eu c'était le passé composé en plus donc je trouve que le résultat n'était pas bon... si je prenais... moins de phrases et là... d'accord... on va... parce que j'ai pris une phrase pour chaque personne... mais j'aurai dû peut-être prendre trois phrases... et les faire répéter avant et après faire le téléphone arabe... je pense que ça marcherait mieux
38.	P. d'accord
39.	V. parce que à la fin le... quand le dernier le parlait c'était n'importe quoi... les gens ils passaient du n'importe quoi... y avait un groupe qui discutait... je sais pas... j'ai pas aimé
40.	P. et c'étaient des groupes/ de grands groupes ?
41.	V. oui... c'était un grand groupe de dix-neuf élèves et... c'était un niveau quatre
42.	P. d'accord
43.	V. eh... au niveau quatre en fait... ils ont beaucoup de choses à voir... c'est c'est bien... (burrão) on pourrait dire... mais ils ont... et là je parlais d'un sujet au début du cours et après l'autre partie du cours... je crois que j'ai pris trop de temps en fait avec ce sujet comme toujours et là il y a le... la pause et après la pause je vais pas... très longtemps donc je... je me suis perdue dans mon anxiété de bien finir le cours... peut-être si j'aurai un peu plus de calme... ah... d'accord... ils vont pas réussir à faire tout ce que tu veux mais assure toi que au mois ce qu'ils font... qu'ils fassent bien eh... bon c'est comme ça
44.	P. et là tu voulais tout faire ou tu pouvais rester... laisser des choses pour faire après ?
45.	V. non... j'ai laissé... en [fait... j'ai pas =
46.	P. [tu as laissé ?
47.	V. tout fait... mais je trouve que pour que le résultat soit plus efficace... avant annoncer le jeu et commencer à expliquer le jeu... il fallait... les faire répéter les phrases
48.	P. donc peut-être comme la prof a fait
49.	V. oui
50.	P. une préparation
51.	V. exact... parce que... c'est trop de consignes d'un coup... et d'un se concentr/ y avait quelques uns qui ne savaient même pas comment jouer le téléphone arabe... n'arrivaient pas à... ils

	discutaient dans un autre côté c'est... finalement je trouve que j'ai pas réussi à faire ce que je voulais que c'était répéter les phrases
52.	P. oui... mais tu as tu as... déjà refait cette/ ce jeu après ?
53.	V. non... pas comme ça... pas avec ces questions inversées
54.	P. mais si... je pourrai le faire parce que... les questions inversées c'est une question... comme je peux dire... ils peuvent poser ces questions de manière différente... ils peuvent s/ il a eu des inconvénients... et... le but c'est justement qu'ils connaissent une autre formule... et donc il faut qu'ils répètent quoi... même s'ils aiment pas... ils vont dire... on a pas besoin de ça non... ça fait de l'autre manière... je dis oui... mais... voilà... imaginez un jour... vous voulez parler un peu plus eh... soutenu... vous voulez montrer que vous parlez bien français et c'était un... c'était un outil quoi
55.	P. d'accord
56.	V. eh... mais... bon... c'est ça
57.	P. tu penses qu'ils ont pas... appris... [ils ont pas =
58.	V. [ils ont compris la règle mais... ils vont pas utiliser ça
59.	P. d'accord
60.	V. là tout de suite au moins... non... s'ils lisent... une activité qu'y a la question inversée... c'est bien ils vont comprendre... ils vont bien les faire les activités mais après si quelqu'un les demande... mais c'est pourquoi que/ pourquoi que c'est inversé ? ah oui oui cette question... tu peux poser de n'importe quelle manière que c'est bon... et... q/ je trouve que la mission c'était pas celle-là
61.	P. d'accord... enfin... ils ont appris et... et le jeu a contribué pour... pour l'apprentissage ?
62.	V. il pourrait contribuer mais... le résultat... mais ils ont rigolé au moins... c'était décontracté comme eux... () ça c'était... ils ont bien rigolé et dans le cours suivant... j'ai dû corriger eh... les activités par rapport à ce sujet parce qu'ils étaient confus
63.	P. d'accord... bon Vivian... elle va continuer le jeu... et il y a la troisième étape... c'est quand elle distribue d'autres cartes... avec la description de tâches de ces professions... ok ? donc après ils vont associer de nouveau... donc associer maintenant la fonction... les activités au nom de la profession... ça va ? donc on va pas voir cette partie... on va avancer un peu... on va... je vais juste voir la/ le minutage... trente-neuf minutes
64.	V. trente-neuf minutes
65.	P. oui ?
66.	V. trente-neuf pile ?
67.	P. oui... trente-neuf un... ()
68.	V. non... j'arrive encore... vai... j'ai perdu... quand tu es prête tu me dis... tu es [prête ? =
69.	P. [donc maintenant elle a proposé une mise en commun des... des choses qu'ils ont fait... ok ? donc on va voir un peu de cette mise en commun... donc [un deux trois =
70.	V. [un deux trois
Védo – 3 minutos e 14 segundos	
71.	V. une chose... un deux trois... elle change pas les noms
72.	P. elle change pas les noms
73.	V. des gens
74.	P. non ?
75.	V. eh... non... Gustav... elle parle pas avec l'accent français... c'est... c'est... c'est une chose... je sais pas
76.	P. ah... d'accord... les noms... elle dit toujours en portugais
77.	V. Lucas... Gustavo
78.	P. d'accord
79.	V. moi je change toujours les noms
80.	P. tu changes ?

81.	V. oui... même le mien... en français je suis Vivian ((pronúncia em francês))... parce que quand j'étais en France... à chaque fois que je devais expliquer que à/ au Brésil il n'y a pas de masculin et féminin Vivian ((pronúncia do nome em português com sotaque francês)) tout le monde ah Vivian ((pronúncia do nome em português com sotaque francês)) une femme... et après... d'accord... je m'appelle Vivian ((pronúncia francesa))... c'est bon
82.	P. mais... et toi tu changes toujours les noms des étudiants ?
83.	V. bah oui... Luca:s ((pronúncia francesa))
84.	P. tu/tu... enfin
85.	V. [transforme =
86.	P. [tu fais ça pour rapprocher les étudiants de/ de la culture
87.	V. parce que je trouve que p/ comment je peux dire ? ahn... quand j/ quand je suis allée en France ça m'interpela parce que je comprenais pas les prénoms... donc par exemple ici au Brésil c'est Vivian ((pronúncia em português))... personne va dire Vivian ((pronúncia em português)) en France
88.	P. donc même quand la personne [tu utilisais/ tu t'appelait tu ne te rendais pas compte qui c'était toi ? =
89.	V. [ouais ouais Vivian Vivian ((pronúncia do nome em português com sotaque francês)) Vivian Vivian c'est quoi Vivian? ((pronúncia do nome em português com sotaque francês))... ah... d'accord elle m'appelle... d'accord... pas appeler Vivian ((pronúncia francesa)) comme ça Vivian ((pronúncia em português)) Vivian ((pronúncia francesa))... c'est plus joli
90.	P. ouais
91.	V. et... je trouve que... oui c'est ça... je comprenais pas le prénom quand je suis arrivée j'ai dit... non... c'est pas que je comprenais pas mais...
92.	P. ouais
93.	V. Douglas ((pronúncia em francês)) c'est qui Douglas? ((pronúncia em francês)) ah... Douglas ((pronúncia em português)) d'accord
94.	V. donc je trouve que Paula ((pronúncia em português)) Paula ((pronúncia francesa)) c'est... je trouve que c'était une chose
95.	P. donc là ils commencent à s'habituer à...
96.	V. oui... avec leurs nouveaux prénoms... et comprendre aussi que... je sais pas... mon impression... quand on/on/on apprend le français je trouve trois grandes barrières... les brésiliens... la première c'est la phonétique... c'est pas tellement différents les mots... mais quand les élèves ils commencent ils ont du mal à comprendre ce qui ont dit...
97.	P. uhun
98.	V. parce que la phonétique elle est un peu différente... donc avec leurs prénoms ils ont l'opportunité de voir un mot qu'ils connaissent très bien... eh... et s'habituer à ça qu'il faut... tu peux pas dire ou (([u])) à la place de u (([y]))... il faut dire bien comme il faut parce que c'est un... il faut dire bien comme il faut c'est excellent... eh... il faut bien prononcer les choses... comprendre ça que c'est une autre langue... et... une autre chose... après... c'est après ça... le passé composé avec l'auxiliaire... après les pronoms et donc tout ce que je peux faire pour qu'ils habituent avec la phonétique... s'ils/ c'est un... c'est une barrière... c'est pas qu'ils doivent apprendre ça... c'était un/ c'est comme c'était uhn... uhn... je sais pas comment expliquer mais... uhn... uhn... ah... un mode de voir les choses... qu'ils vont quand moi j'ai eu ce déclic... genre ah... croissant... o i... toilettes... donc j'apprenais un autre mot tiroir... je vais pas lire miroir ((pronúncia em português)) miroir
99.	P. uhun
100.	V. c'est un (cap)
101.	P. d'accord
102.	V. à dépasser et je pense que les prénoms
103.	P. d'accord... et sur... l'activité... la/ la mise en commun enfin?

104	V. ils vont au tableau... c'est bien je trouve parce que c'est faire fatigant faire la mise en commun... mais actuellement je fais pas du tout ça... avant je faisais plus je sais pas pourquoi je ne fais plus... peut-être... je sais pas... ça fait... ce semestre-ci je pense que je n'ai fait/ je n'ai fait ça aucune fois... peut-être parce que le... j'ai un grand groupe... et toujours ce problème de temps parce que c'est un grand groupe donc parfois c'est bon... je/je/je suis bien avec le temps mais parfois... je sais pas il y a un doute d'une personne qui passe à une autre chose et après passe quinze minutes
105	P. ouais
106	V. à discuter et quand je vois mon activité... il faut corriger... il faut tout faire... je me sens avec... je me sens très serrée par rapport au temps et... aussi à l'organisation de la salle... c'est un auditorium
107	P. d'accord
108	V. donc je suis sur un... je sais pas un...
109	P. (degrau)
110	V. oui et là c'est le/ c'est comme ça ((ela faz o gesto de inclinado))
111	P. d'accord
112	V. l'auditorium... donc les chaises elles sont collées et tout... elles sont... elles sont fixes donc ils peuvent même pas changer sou/souvent de place dans la salle pour se mélanger mais venir au tableau je ne... je ne demande jamais... je ne sais pas pourquoi
113	P. d'accord... .. enfin il d/ ils vont au tableau... ils écrivent... les professions... et après ils lisent la description... ok... donc on continue ? tu as quelle minute là ?
114	V. moi c'est quarante-deux... je ne sais pas quarante-deux seize... dix-neuf
115	P. c'est bon... c'est bon... un deux trois
Védo – 3 minutos e 38 segundos	
116	P. je vois que tu souris... tu rigoles...
117	V. je connais l'élève
118	P. ah... tu connais
119	V. il était mon élève aussi au niveau cinq
120	P. ah... ça va... d'accord ça va
121	V. c'était ça... bon... je pense que je n'ai rien à dire
122	P. ça va ça va...
123	V. sauf que ça c'est très commun que tu demandes... tu lis une description d'une profession par exemple... padeiro... les gens parlent en portugais
124	P. d'accord
125	V. je trouve que... uhn... je suis dans un moment où je n'ai pas trop de patience quand l'élève fait ça...
126	P. d'accord
127	V. je dis... je fais une tête et je dis mais... un point de moins pour toi... en français ici [et là =
128	P. [mais ça dans les niveaux que tu [assures =
129	V. [oui oui... niveau quatre... niveau cinq... c'est des choses simples uhn... mais c'est un réflexe quoi... qu'est-ce que c'est... voilà tu donnes une description... ah ouais c'est... ché pas... computador
130	P. d'accord
131	V. oui mais... en français... et là l'autre élève de l'autre côté qui n'as pas entendu dit computador... non mais... les gens
132	P. et ça te gêne alors qu'ils parlent en portugais
133	V. oui ça me gêne parce que... uhn... qu'est-ce que me gêne exactement ? ils comprennent pas ce niveau là qu'il faut faire des efforts pour trouver des mots en portugais... bah... en français... mais je pense que... c'est comme ça... c'est... ça va être toujours comme ça... c'est... il y aura toujours des élèves qui vo/ qui voudront faire un rapport avec la langue maternelle parce qu'ils veulent comprendre et participer et donc ls font ce/ cette chose là... ils comprennent ce que c'est

	dit... ils répondent en portugais après... et je pense qu'il faut pas que je sois énervée... que je montre que ça sert à rien
134	P. uhun
135	V. genre hier j'ai fait une évaluation orale
136	P. uhun
137	V. et là une élève elle parlait et à chaque mot... elle est au niveau cinq... et à chaque mot qu'elle disait... elle hésitait et disait le mot en portugais... et j'ai pris une... comment on dit... cadeira ? ((ela imita a aluna)) chaise ((ela responde)) parce que c'est une évaluation orale donc j'ai donné le mot parce que je voulais pas la gêner encore plus parce qu'elle était timide et tout [et elle a =
138	P. [et elle était seule ? avec toi ?
139	V. oui... seule... seule... et elle a fait ça... tout/ toute son récit... et j'ai dit mais écoute... si tu es là avec un français... devant toi tu vas pas réussir à communiquer donc... tu as des ressources... de niveau cinq... d'essayer d'expliquer les choses tu/tu te souviens pas du nom
140	P. uhun
141	V. il faut ah... les choses comme ça soit... c'est ça que j'essaye de l'expliquer... comprendre seulement c'est pas assez pour parler... il faut parler pour parler
142	P. d'accord... ça va... on continue ?
143	V. uhun... un deux trois
Védo – 1 minuto e 53 segundos	
144	V. elle a dit allo:?
145	P. ouais
146	V. ah... d'accord... ouais... ça arrive souvent tu/tu... tu penses... tu réfléchis... tu expliques une chose doucement en français et tout le monde reste là ((ela fica parada)) alors... vous devez venir au tableau... allo:... les ge:ns... je suis là... vous êtes ici...
147	P. ça arrive souvent ?
148	V. oui... ça arrive... non pas souvent mais... ça arrive... surtout quand c'est le matin... les élèves arrivent... ils sont là ((ela fica parada)) donc il faut commencer direct pour commencer quelque chose pour les motiver un peu... pour les activer parce que sinon... c'est... c'est trop... le vide quoi ça
149	P. uhun... alors quand ils sont un peu:... découragés comme ça est-ce que tu... ça te décourage aussi [pendant le =
150	V. [ça dépend du jour hun... si tu n'es pas bien ce jour là... mais... c'est ça donner le... donner les cours si tu penses... ça c'est (qui) quinze minutes de cours... j'ai trois heures de cours... si je fais pas une chose pour changer... même si moi je vais pas bien je/non il faut que je fasse quelque chose parce que sinon je vais... c'est trois heures ça va être insupportable pour moi... d'accord ? et pour eux aussi... donc je vais pas mentir han... en plus dépenser à trois heures un cours qui... n'avance pas que tu regardes ((ela olha o pulso como se estivesse olhando as horas)) ça/ ça va pas se passer donc on change le ton de voix parfois... on change de l'activité... genre il y avait une activité plus gramaticale maintenant... je vais changer... on va faire une activité plus dynamique maintenant... je/ on... je demande... je demande de se lever de les lever... allez vous faites un tour maintenant... vous allez faire un... une activité... changer de place... ça.. ça change tout déjà... parce que le/ ils rigolent
151	P. même quand tu es fatiguée le matin... tu fais des efforts pour
152	V. oui:
153	P. changer l'ambiance des cours...
154	V. je pense que le matin ça va encore han... parce que l'après-midi c'est trop chaud et là... tu viens de manger... par exemple... et là c'est pire... alors le matin je sais pas qu'est ce qui ce passe... même si j'ai pas très bien dormi mais... je trouve la force facilement
155	P. uhun

156	V. genre non... là on va f/ on va parler... on va faire une autre chose... normalement le cours il est déjà il est déjà prévu comme ça... il y a toujours des choses... un peu plus ahn... qui exige un peu plus de concentration... qu'il y a une chose plus décontractée donc... si par exemple... il avait trop de temps de concentration donc... je regarde en sorte que... ah d'accord on va faire ça le plus vite possible pour qu'on arrive vite dans la décontraction parce que...comme ça... après ce moment-là de... on rigole s/s/ se passe des choses... ça va beaucoup mieux
157	P. d'accord... on continue ? un deux trois
Védo – 2 minutos e 40 segundos	
158	V. j'ai vu qu'elle a commencé a... a... corriger avec les élèves je pense que ce (point) rapidement han ? mais c'est ça... la mise en commun... je sais pas si je ferai mettre au tableau tout ça... toutes ces professions au féminin et au masculin parce qu'ils ont dans le livre e::t c'est long quoi... c'est c'est trop de choses... c'est bien parce que chacun va là devant et lit qu'est-ce que ça veut dire... elle pourrai peut-être faire ça oralement... moi je ferai ça oralement... je ferai pas
159	P. tu ferais tout oralement ?
160	V. tout quoi ?
161	P. tu/tu/tu n'écirais rien au tableau ?
162	V. peut-être quelques-uns mais après... ils allaient lire et... je sais pas... peut-être faire avec le livre quelque chose... utiliser le livre pas mettre tout au tableau... je sais pas... je trouve fatigant
163	P. ça va... Vivian on va avancer un peut... on va:... cinquante-quatre
164	V. moi je suis fatiguée de voir ça
165	P. tu (). eh... pardon Vivian
166	V. non mais je ne me plains pas
167	P. je sais... je plaisante aussi... donc c'est vraiment... c'est lent han...
168	V. cinquante-quatre ?
169	P. cinquante-quatre... je suis à cinquante-quatre deux
170	V. deux... moi si je serai à un cours ma tête serait ailleurs c'est sûr
171	P. uhun
172	V. ((ela faz cara de quem está olhando a paisagem)) uhun
173	P. ouais
174	V. je rentre facilement à... à... à la mode automatique
175	P. uhun
176	V. tu restes là... tu répètes...
177	P. alors quand tu fais une activité et au milieu de l'activité tu vois que l'activité n'avance pas comme Thérèse... est-ce que tu... tu changes... tu arrêtes l'activité au milieu... tu/ [ça t'as déjà arrivé ?
178	V. [alors tu veux dire au milieu de l'activité ou la mise en commun ?
179	P. de la mise en commun
180	V. la mise en commun je change... facilement souvent si ça marche/ l'autre jour... les questions inversées
181	P. uhun
182	V. on a commencé et on a corrigé un exercice et avait un deuxième et on discutait déjà sur ça et je sais pas qu'est-ce que j'avais dans ma tête mais... j'étais trop confuse
183	P. uhun
184	V. moi-même je me trompais
185	P. uhun
186	V. et c'étaient les questions inversées... donc moi je me trompais... eux... c'est/c'est/ c'était le bordel vraiment
187	P. uhun

188	V. et là je me suis arrêté et j'ai dit... écoutez les gens... on corrige ça le cours prochain... je promets... parce que là: ma tête elle va pa:s... tu sais quand tu commences avec des petits erreurs et quand tu vois à chaque phrase que tu écris à un petite erreur... et c'était une chose pas très clair
189	P. et c'était le premier cours sur la question inversée ?
190	V. non...non non... c'était la correction des activités... ils avaient fait le devoir maison
191	P. d'accord
192	V. et... on a fait le jeu là de téléphone arabe
193	P. oui
194	V. et après j'ai dit ah bon... vous faites les activités qui sont dans le livre et... on voit le cours prochain... et là on a fait ça et... c'était::t... c'était pas bien... et donc dans le cours prochain je repris... on a corrigé là... c'était beaucoup plus tranquille
195	P. uhun
196	V. mais c'était parce qu'on insistait trop... on a parlé trop de ça... la mise en commun était super longue... ils étaient pas convaincu... et du coup je/ j'allais laisser cette activité... j'allais dire... non on va pas corriger ça... sauf qu'ils ont demandé... han mais on a pas compris comment ça marche... parce que c'est les verbes pronominaux passé composé inversés donc je comprends
197	P. ouais
198	V. pour moi-même c'est... et là... je/ je/ j'ai changé... quand je vois que moi je n'ai pas/j'avait pas la condition... quand c'est trop long... ça va prendre trop de temps... je passe moins d'exercice par exemple
199	P. d'accord
200	V. ah ça va prend trop de temps... on va faire... trois exercices et après on voit
201	P. uhun... ça va... bon là:: ils ont terminé je ne sais pas si tu vois dans l'image... ils ont terminé le tableau là... féminin masculin
202	V. uhun
203	P. et on va voir ce qu'elle fait après uhn ?
204	V. ouais... attends c'était cinquante-quatre
205	P. zéro deux... si tu es avant ()
206	V. je suis ai... cinquante-quatre zéro un
207	P. ça va ça va
208	V. un deux trois
Vidéo – 4 minutos e 13 segundos	
209	V. moi là... j'aurai parler en portugais... elle parle en français... j'aurai essayé de parler un français une deux fois... la troisième... les gens mais... os padrões... voyez là parce que... j'ai l'impression qu'ils ont pas bien compris ce qu'elle voulait
210	P. uhn
211	V. et... ou alors... donner un exemple... par exemple... étudiant étudiante deux... prendre des cas pareils et j'aurai fait ça
212	P. ça va... alors... je pense que c'est ça Vivian... pour cette vidéo... c'est bon... tu as d'autres commentaires ? pour faire ?
213	V. non
214	P. sur cette séquence
215	V. non
216	P. non ? non ? ok... on peut voir juste quelques minutes d'une autre vidéo... se/ si tu retournes... il y a un dossier écrit alloconfrontation Vivian
217	V. je ferme celle-là ?
218	P. tu peux fermer... oui ?
219	V. uhun
220	P. alors c'est écrit correction Marcos

221	((elas conversam se vão continuar a alloconfrontação ou não))
------------	---

ANEXO A – Normas de transcrição do projeto NURC/SP

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () 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 comê/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... 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))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem 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 de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião... “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.