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

SIMONE MARIA DANTAS-LONGHI

**Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do
professor de 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.

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2013

Nome: DANTAS-LONGHI, Simone Maria

Título: Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Dedico esta dissertação ao meu marido Breno,
por ser o companheiro generoso que é.*

*Aos meus irmãos Suellen e Júnior, meus maiores incentivadores.
Obrigada pela infância maravilhosa que me deram.*

Ao meu pai Edvaldo, pelo amor incondicional.

*E, especialmente, à minha mãe Lucia, pela força com que enfrenta a vida.
Pelo sorriso que guarda no rosto, mesmo quando o caminho é difícil.
Por nos ensinar que nenhum esforço é grande demais quando queremos aprender.
Por se desdobrar em vinte pra dar aos filhos o que nunca pôde ter.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Eliane Gouvêa Lousada, por quem sinto o mais profundo respeito e admiração. Muito obrigada pela paciência com que me orientou. Pela disponibilidade e pela atenção com que acompanhou minha trajetória acadêmica. Obrigada por ter acreditado no meu potencial, por ter me dado a oportunidade de crescer e aprender com seus ensinamentos e com a sua experiência.

À CAPES, pelo apoio financeiro sem o qual esta pesquisa não seria possível.

Às professoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia e Lília Santos Abreu-Tardelli, pelas preciosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos colegas Tereza, Danilo e Renata, que são a alma desta pesquisa. Muito obrigada pela disponibilidade e pela vontade de conhecer sempre mais sobre esse nosso *métier*.

À professora Maria Sabina Kundman, pela devoção com que nos ensinava francês e pelo carinho com que acompanha nossos trabalhos nos Cursos Extracurriculares.

Às professoras Heloisa Brito de Albuquerque Costa e Marina Célia Moraes Dias, pelos ensinamentos e pelo incentivo.

Ao professor Paulo Roberto Massaro, que me abriu as portas do Centro de Línguas da FFLCH-USP.

Aos colegas dos grupos de estudos FLEPE e ALTER-AGE, pelas discussões amistosas que tanto contribuíram para minhas reflexões. Especialmente para os queridos Flavia Fazon, Emily Silva, Thiago Jorge Santos, Suelen Maria Rocha, Priscila Melão, Luiza Guimarães Santos, Mariana Casemiro Barioni, Ana Paula Silva Dias, Jéssica Lima, Jaci Brasil, Marcos da Costa Menezes e Lygia Rachel Torelli.

Aos colegas do projeto *Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*. Especialmente aos professores Daniel Faïta, René Amigues, Christine Felix, Laurence Espinassy, Frédéric Saujat, Ermelinda Barricelli e Luzia Bueno, com quem tanto aprendo. Mais do que especialmente, à professora Rozania Moraes, pela grande amizade.

Às professoras Frédérique Arroyas, Katia Kostulski e Janette Friedrich, pelos ensinamentos e pela atenção que deram ao meu projeto.

Um enorme agradecimento aos técnicos do LAPEL e aos funcionários do DLM, que me auxiliaram nas tarefas quotidianas, aquelas que nos tomam um tempo que não temos.

À querida amiga Bárbara Dias, que me ajudou com mais de cinco horas de transcrições em francês e em português.

Aos colegas do Centro de Línguas, do CAVC Idiomas e dos Cursos Extracurriculares de Francês, especialmente a Daniela Hirakawa, que tanto me ensinou e aos meus queridos tutorandos: Emily Silva, Daniela Smaniotto, Aline Santos, Igor Avila, Danilo Andrade, Camila Amaral, Mariana Ribeiro, Yuri Anjos, Camila Rubim, Eduardo Shoji, Alexandre Bassaglia, Marcos Menezes, Jaci Brasil e Aline Miklos.

Aos familiares e aos amigos pra toda hora: Suellen Dantas, Tânia Borges, Gabriel Gonçalves, Luciana Araújo, Paulinha Bellaguarda, Fabi Carneiro, Virgininho Marques Filho, Acauam Oliveira, Paulina Kruger, Juliane Vismari, Larissa Moreno, Laysa Capoville, Maria Sipionato, Claudinha Lahr, Camila Dias, Fernanda Savino, Thiago Bob Coutinho, Regina Pereira, Arthur Vonk, Henry Faiacida, Dânia Fiorin, Longino Longhi, Hassan Aanzoul, Aude Pichon, Claire Martins, Vivian Delfini, Joice Toyota, Roberta Hernandez, Clara Vitale, Lucio Mercês, Renata Maldonado, Henrique Romão, Andrezinho Kaysel e a todos os amigos e amigas que estiveram ao meu lado. Peço desculpas pela ausência e deixo meu mais sincero muito obrigada.

“Bueno lo que les estaba diciendo, que cuesta mucho ser auténtica, señora, y en estas cosas no hay que ser rúcana porque una es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma”.

(Pedro Almodóvar - *Todo sobre mi madre*)

RESUMO

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Esta dissertação tem por objetivo analisar como professores iniciantes de francês como língua estrangeira se apropriam de um artefato, os jogos, transformando-o em instrumento para sua ação (RABARDEL, 1995). Escolhemos tratar dos jogos pois, apesar de ser uma prática amplamente difundida e tema recorrente de formações, poucos são os estudos que problematizam o uso dos jogos para a aprendizagem de língua estrangeira e muito menos os que o fazem do ponto de vista do professor que os utiliza. O mesmo silêncio quanto ao uso de jogos para o ensino pode ser constatado na leitura de diretrizes que orientam o trabalho do professor de francês, como o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Tal constatação nos leva a crer que a escolha da utilização de jogos em sala de aula seja guiada por certo empirismo e que a melhor maneira de compreender o uso que deles fazem os professores é através da análise de situações reais de ensino do ponto de vista de seus protagonistas. Com o auxílio de um instrumento de intervenção formativa, a autoconfrontação (CLOT, 1999; 2001), os professores participantes desta pesquisa foram convidados a falar sobre imagens de suas aulas em que utilizavam jogos. Nosso *corpus* de pesquisa consiste nos textos de autoconfrontações realizadas com dois professores iniciantes e será analisado segundo os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). Assim como diversos trabalhos produzidos no Brasil (LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007, MACHADO, 2007; MACHADO et al., 2011), temos também como referência os estudos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; 2001) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; MOUTON et al., 2011; FELIX et al., 2008). Com base vigotskiana (VIGOTSKI, 1997), essas diferentes linhas teóricas fornecem subsídios para compreender, através da análise da linguagem, os dilemas encontrados por jovens professores durante o uso de jogos para o ensino e, mais amplamente, seu processo de apropriação de gestos do *métier*. Os resultados de nossas análises indicam que a utilização de um jogo demanda do professor o desenvolvimento de uma série de habilidades que dizem respeito não apenas à transposição de uma atividade de lazer para o contexto de ensino-aprendizagem, mas também a outras dimensões do trabalho docente, como o planejamento da atividade, a gestão da heterogeneidade do grupo, a repartição da atenção e a apropriação de outros artefatos pelo professor. Nesse sentido, o uso da autoconfrontação nos ajudou a desenvolver um outro olhar sobre a atividade docente, considerando-a como atividade que também ocorre no plano psicológico e, no caso do professor iniciante, como um agir em construção.

Palavras-chave: jogos, trabalho do professor, ensino de língua estrangeira.

ABSTRACT

DANTAS-LONGHI, S. M. **How games may reveal other dimensions in the work of foreign language teachers?** 2013. 330 f. Thesis (Master). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

This paper aims to examine how beginning teachers of French as a foreign language appropriate themselves of an artifact, games, transforming it into an instrument for their action (RABARDEL, 1995). We chose to deal with games because, despite being a widespread practice and recurring theme of workshops, there are few studies that problematize the use of games in foreign language courses, and much less those that do so from the point of view of the teacher who uses them. The same silence regarding the use of games for teaching can be found in guidelines underlying the work of teachers of French, as the *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). This leads us to believe that the choice of using games in the classroom is guided by certain empiricism, and that the best way to understand how teachers use games is through the analysis of actual teaching situations from the point of view of their protagonists. With the aid of an instrument of intervention, the self-confrontation (CLOT, 1999, 2001), teachers participating in this research were asked to talk about videos taken from classes in which they used games. Our research *corpus* consists of the texts drawn from the self-confrontations conducted with two beginning teachers, and will be analyzed according to the theoretical and methodological assumptions of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). We are also based on studies of Clinic of Activity (CLOT, 1999, 2001) and Ergonomics of Activity (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; MOUTON et al., 2011; FELIX et al., 2008), as well as many works produced in Brazil (LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007, MACHADO, 2007; MACHADO et al., 2011). With a Vygotskian (VYGOTSKY, 1997) base, these different theoretical lines help us understand, through the analysis of language, the dilemmas faced by beginning teachers during the use of games in the classroom and, more broadly, during the appropriation process of the gestures of their *métier*. The results of our analyzes indicate that the use of a game requires the teacher to develop a set of skills that relate not only to the transposition of a leisure activity into the context of teaching and learning, but also to other dimensions of teaching, such as activity planning, management of the heterogeneity in the group, allocation of attention and appropriation of other artifacts by the teacher. In this sense, the use of self-confrontation helped us develop a different view of the teaching activity, considering it also as a psychological activity and, in the case of beginning teachers, as the construction of a way of acting.

Keywords: games, teacher's work, foreign language teaching.

RESUMÉ

DANTAS-LONGHI, S. M. **Comment les jeux peuvent-ils révéler d'autres dimensions du travail du professeur de langue étrangère?** 2013. 330 f. Mémoire (Master). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Ce mémoire vise à analyser comment les enseignants débutants de français langue étrangère s'approprient d'un artefact, les jeux, en le transformant en instrument pour leur action (RABARDEL, 1995). Nous avons choisi de traiter les jeux parce que, en dépit d'être une pratique répandue et thème récurrent de formations, rares sont les études qui remettent en question l'utilisation des jeux pour l'apprentissage des langues étrangères et encore moins celles qui le font du point de vue de l'enseignant qui les utilise. Le même silence en ce qui concerne l'utilisation des jeux dans l'enseignement peut être trouvé dans la lecture des lignes directrices qui guident le travail des enseignants de français, comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cette constatation nous amène à croire que le choix de l'utilisation des jeux en classe est guidé par un certain empirisme et que l'analyse de situations d'enseignement réelles du point de vue de ses protagonistes est la meilleure façon de comprendre l'utilisation que les enseignants font des jeux. Avec l'aide d'un instrument d'intervention, l'auto-confrontation (CLOT, 1999, 2001), les enseignants participant à cette recherche ont été invités à parler des films de leurs classes dans lesquelles ils utilisent des jeux. Notre corpus de recherche se compose de textes d'auto-confrontations menées avec deux enseignants débutants qui seront analysés selon les présupposées théoriques et méthodologiques de l'Interactionnisme Socio-Discursif (BRONCKART, 1999, 2004; BULEA, 2010). Comme de nombreux ouvrages produits au Brésil (LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007, AX 2007; MACHADO et al, 2011), nous nous baserons également sur les travaux de la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999, 2001) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; MOUTON et al, 2011; FELIX et al, 2008). Basées sur les études de Vigotski (VIGOTSKI, 1997), ces différentes lignes théoriques fournissent des moyens pour comprendre, à travers l'analyse du langage, les dilemmes rencontrés par les jeunes enseignants lors de l'utilisation des jeux pour l'enseignement et, plus largement, le processus d'appropriation de gestes du *métier*. Les résultats de notre analyse indiquent que l'utilisation d'un jeu demande le développement d'un certain nombre d'habiletés de la part de l'enseignant qui se rapportent, non seulement à transposer une activité de loisir dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi à d'autres dimensions de l'enseignement telles que la planification des activités, la gestion de l'hétérogénéité du groupe, la répartition de l'attention et l'appropriation d'autres artefacts par l'enseignant. Ainsi, l'utilisation de l'auto-confrontation nous a permis de développer un autre regard sur l'activité d'enseignement, en la considérant comme une activité qui se produit également dans le plan psychologique et, dans le cas des enseignants débutants, comme un agir en construction.

Mots-clés: jeux, travail enseignant, enseignement de langues étrangères.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
ALTER	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações
ALTER-AGE	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações – aprendizagem, gêneros textuais e ensino
CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>
ERGAPE	<i>Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation</i>
FLE	Francês como Língua Estrangeira (<i>Français Langue Étrangère</i>)
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LAF	<i>Langage, action et formation</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pólos de pesquisa do grupo ALTER-AGE - núcleo USP.....	19
Figura 2 – Relação entre pensamento e linguagem.	35
Figura 3 – Esquema piagetiano do desenvolvimento do pensamento infantil	38
Figura 4 - Esquema vigotskiano do desenvolvimento do pensamento infantil	38
Figura 5 – Os três níveis da arquitetura textual	49
Figura 6 – Os destinatários diretos e indiretos da conversação	51
Figura 7 – Processo natural.	75
Figura 8 – Processo instrumental.....	75
Figura 9 – A gênese instrumental	76
Figura 10 – Esquematização do trabalho de ensinar	79
Figura 11- Proporção entre turmas de níveis básicos, intermediários e avançados de 2009 a 2012	117
Figura 12 - A evolução do número de turmas dos Cursos Extracurriculares de Francês.....	117
Figura 13 – A evolução do número de alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês.....	118
Figura 14 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2012 quanto ao seu grau de formação	119
Figura 15 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2011 quanto ao seu grau de formação	120
Figura 16 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no segundo semestre de 2012 quanto ao seu nível de experiência	121
Figura 17 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2011 quanto ao seu nível de experiência.....	121
Figura 18 - Índice de variação no número de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês ao início e ao fim de cada semestre letivo do primeiro semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2012	123
Figura 19 - Autoconfrontação simples com Danilo.....	145
Figura 20 - Cronograma de produção dos dados da pesquisa	147
Figura 21 - ACS de Danilo - Professor e pesquisadora assistem vídeo da aula de Danilo	159
Figura 22 - ACS de Tereza - Professora e pesquisadora assistem ao vídeo da aula de Tereza	162
Figura 23 - ACC - Professores e pesquisadora assistem ao vídeo da aula de Danilo.	167
Figura 24 - Proporção de modalidades lógicas	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Conceitos explorados neste trabalho e em suas seções e subseções **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2 – Tipos de discurso	53
Quadro 3 – Síntese das características das figuras de ação	62
Quadro 4 – Fases do método de autoconfrontação	84
Quadro 5 - Tipos de jogos usados pelos professores-monitores e seus objetivos	143
Quadro 6 - Cronograma de filmagem de aulas em que foram usados jogos	148
Quadro 7 – Cronograma de filmagem das autoconfrontações	148
Quadro 8 - Seleção dos temas para análise.....	173
Quadro 9 - Síntese do segundo plano enunciativo	183
Quadro 10 - ACS de Danilo - Representação de uma parcela dos alunos.....	184
Quadro 11 - ACC referente à aula de Danilo – Representação de alunas da terceira idade...	184
Quadro 12 - ACS de Danilo – Pronome “on” englobando professor e alunos.....	185
Quadro 13 - ACS de Danilo – Pronome “on” com sentido ambíguo	185
Quadro 14 - ACC referente à aula de Tereza – “A gente” com sentido ambíguo	185
Quadro 15 - ACC referente à aula de Danilo – “você” genérico	186
Quadro 16 - Professor menciona pesquisadora como membro do coletivo	186
Quadro 17 – Modalizações pragmáticas - Danilo	218
Quadro 18 – Modalizações pragmáticas - Tereza	219
Quadro 19 - ACS de Danilo – Figura de ação ocorrência	227
Quadro 20 - ACS de Tereza – Figura de ação ocorrência	227
Quadro 21 - ACC referente à aula de Danilo – Figura de ação ocorrência	228
Quadro 22 - ACC referente à aula de Danilo	228
Quadro 23 - ACS de Danilo - Figura de ação ocorrência.....	229
Quadro 24 - ACS de Tereza - Figura de ação acontecimento passado.....	230
Quadro 25 - ACC - Figura de ação acontecimento passado.....	231
Quadro 26 - ACS de Tereza - figura de ação experiência	232
Quadro 27 - ACS de Danilo - figura de ação experiência	232
Quadro 28 - ACS de Tereza - figura de ação experiência	233
Quadro 29 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação experiência	234
Quadro 30 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação experiência	234
Quadro 31 - ACS de Tereza – figura de ação canônica.....	235
Quadro 32 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação canônica	235
Quadro 33 - ACS de Tereza - Figura de ação definição.....	236
Quadro 34 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição	236
Quadro 35 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição	237
Quadro 36 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição	237
Quadro 37 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição	238

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos alunos presentes nas aulas filmadas	135
Tabela 2 - Objetivos dos jogos para os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês.....	140
Tabela 3 - Proveniência dos jogos usados pelos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês	140
Tabela 4 - Dificuldades no uso de jogos mencionadas pelos professores	141
Tabela 5 - Sequências de orientação temática na ACS de Danilo.....	170
Tabela 6 - Sequências de orientação temática na ACS de Tereza.....	171
Tabela 7 - Sequências de orientação temática na ACC referente à aula de Danilo.....	171
Tabela 8 - Sequências de orientação temática na ACC referente à aula de Tereza.....	171
Tabela 9 - Processo de instrumentação dos jogos	245

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	15
I. Histórico da pesquisa	20
II. Objetivos e perguntas de pesquisa	25
III. Organização da dissertação	26
 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 29
1.1. Reflexões sobre o desenvolvimento humano	31
1.1.1. Pensamento e linguagem	31
1.1.2. Aprendizagem e desenvolvimento.....	39
1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo	44
1.2.1. Linguagem como ação.....	44
1.2.2. O modelo do ISD para a análise de textos.....	49
1.2.3. As figuras de ação.....	57
1.3. O ensino como trabalho	64
1.3.1. Algumas noções de base sobre o trabalho	64
1.3.2. A atividade do professor sob a lente da análise do trabalho.....	70
1.3.3. A atividade instrumentada	74
1.3.4. Procedimentos para a transformação e para a análise da situação de trabalho.....	80
1.4. Das reflexões sobre jogos aos jogos no ensino do FLE	86
1.4.1. Os jogos segundo a vertente psicológica.....	86
1.4.2. Os jogos segundo a vertente histórico-sociológica.....	91
1.4.3. Os jogos segundo a vertente filosófica/educacional.....	96
1.4.4. O jogo em aulas de FLE	103
 2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	 112
2.1. O contexto da pesquisa	114
2.1.1. Os cursos extracurriculares de Francês	114
2.1.2. Os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês.....	118
2.1.3. A coordenação pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês	123
2.2. Os participantes	128
2.2.1. A pesquisadora	128
2.2.2. Os professores-monitores	131
2.2.3. Os alunos	135
2.3. Objetivo e perguntas de pesquisa	137
2.4. A produção de dados	138
2.4.1. Instrumentos de produção de dados	138

2.4.2. Etapas da produção dos dados	146
2.5. Crítérios de seleção de dados	150
2.6. Procedimentos de análise dos dados	151
2.7. Credibilidade e aspectos éticos	153
3. RESULTADOS DAS ANÁLISES	156
3.1. Contexto de produção das entrevistas em autoconfrontação	158
3.1.1. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação de Danilo	158
3.1.2. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação de Tereza	160
3.1.3. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação cruzada com Danilo e Tereza	163
3.2. Infraestrutura geral dos textos	169
3.2.1. Orientação temática e plano global dos conteúdos	169
3.2.2. Tipos de discurso	174
3.3. Primeira síntese intermediária	178
3.4. Os mecanismos enunciativos, as modalizações e as vozes	180
3.4.1. Os mecanismos enunciativos	180
3.4.2. As vozes	188
3.4.3. As modalizações	202
3.5. Segunda síntese intermediária	224
3.6. As figuras de ação	227
3.7. Terceira síntese intermediária	239
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	241
4.1. Do jogo enquanto artefato ao jogo como instrumento	243
4.2. Os jogos no ensino de FLE: <i>campo minado</i> ou <i>super trunfo</i>?	250
4.3. Co-análise de jogos e aprendizagem do <i>métier</i>	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	263
APÊNDICES	271

INTRODUÇÃO

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

(Paulo Freire)

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de compreender de que modo os professores de língua estrangeira se apropriam de jogos, fazendo deles instrumentos para o ensino. Mais especificamente, estudamos as motivações e objetivos dos professores ao escolherem usar jogos em suas aulas e as dificuldades e soluções encontradas durante a utilização de jogos para o ensino.

Escolhemos estudar os jogos, pois, apesar do interesse que o tema suscita entre os professores de língua estrangeira, ainda há uma grande carência de estudos na área¹. O professor que procura orientações sobre o uso de jogos em documentos oficiais brasileiros ou estrangeiros, também encontra muito pouco ou nada que o auxilie. O *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*² (doravante CECRL), documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, dedica apenas uma seção ao tema dos jogos para o ensino de línguas. Intitulada “utilização lúdica da língua”, esta seção é composta por uma relação de atividades lúdicas classificadas em três categorias – jogos de sociedade, jogos individuais e jogos de palavras e uma breve explicação, que citamos integralmente:

“A utilização da língua para o jogo ou a criatividade desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no aperfeiçoamento, mas não pertence unicamente ao domínio educacional”³ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001).

Além dessa pequena seção e de algumas aparições esparsas do termo jogo ou em sentido figurado ou no sentido particular do jogo de interpretação de papéis (*jeu de rôles*), apenas mais um parágrafo aborda a questão das atividades lúdicas:

“Os utilizadores do Quadro de referência considerarão e explicitarão, segundo o caso, em quais atividades lúdicas ou criativas o aluno necessitará se engajar, ou deverá fazer, ou deverá se preparar para fazer”⁴ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001).

Como vemos, o uso da língua para o jogo e a criatividade é mencionado como importante, mas nada se diz a respeito do papel desempenhado pelo jogo para o favorecimento da aprendizagem.

¹ Conforme mostraremos nas próximas páginas, essa carência é maior se pensarmos no jogo para o ensino de adultos ou no jogo sob a perspectiva do professor que os utiliza.

² Em português “Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas”. Usamos como referência a edição francesa do documento, uma vez que é mais difundida em meio aos professores de francês e serve de base para a elaboração de livros didáticos. Além disso, alguns conceitos apresentados mudam sensivelmente de uma língua para a outra.

³ No original : “L’utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l’apprentissage et le perfectionnement mais n’appartient pas au seul domaine éducationnel”.

⁴ No original : “Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas dans quelles activités ludiques ou créatives l’apprenant aura besoin de s’engager ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire”.

No Brasil, na seção referente ao ensino de línguas estrangeiras dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, também não encontramos orientações sobre como usar jogos para o ensino. Os PCN do Ensino Fundamental para as línguas estrangeiras sugerem que se trabalhe com o gênero textual “regra de jogo” para o ensino da compreensão escrita. Já nos PCN para o Ensino Médio, não há qualquer menção ao jogo nas seções destinadas ao ensino de línguas em geral. Os jogos são citados como atividades possíveis apenas nas disciplinas de Educação Física e Artes.

Ainda assim, notamos que os jogos são temas frequentes de oficinas pedagógicas e que existe grande curiosidade dos professores sobre o assunto, o que tem seu impacto no mercado editorial⁶. No entanto, assim como Silva, H. (2008), acreditamos que as publicações na área do Francês como Língua Estrangeira⁷ quase sempre apresentam o jogo como um produto a ser consumido, sob a forma de compêndios de atividades a serem aplicadas pelos professores em suas aulas, sem apresentar qualquer fundamentação teórica sobre o papel dos jogos na aprendizagem de uma língua⁸. Para nós, trata-se de uma visão simplista, que não faz jus ao potencial do jogo como instrumento para o ensino por meio da interação entre os alunos e que reduz o trabalho do professor a uma atividade de seleção de materiais a serem empregados nos contextos mais diversos. Ainda hoje, são poucos os pesquisadores da área do FLE que, como Silva, H. (2008, 2009, 2011), se preocupam em fazer uma reflexão teórica sobre os jogos.

De fato, o tema dos jogos não é dos mais simples de se abordar. A própria definição de jogo é bastante polêmica e o tema já foi objeto de pesquisas em diversos campos do saber, como a filosofia (HENRIOT 1983; 1989), a história (HUIZINGA, 1938/2010), a sociologia (CAILLOIS, 1967), a psicologia (VIGOTSKI, 1933/1967; ELKONIN 1978/2009; PIAGET, 1945/1990; WINNICOTT 1971/1975) e a pedagogia (BROUGÈRE, 1994/2006, 1995). Cada uma dessas disciplinas enxerga a questão sob ângulos diferentes, tratando do jogo como fenômeno social, como etapa do desenvolvimento infantil, como instrumento para o ensino e até mesmo como característica humana essencial. No campo do ensino do FLE, apesar do grande número de publicações sobre os jogos, são poucas as obras que tratam do tema de modo conceitual.

⁵ De agora em diante, PCN.

⁶ Ao lançarmos as palavras jogo (jeu) e língua (langue) no motor de busca de uma livraria francesa, a Gibert Jeune, encontramos 315 publicações diversas sobre o tema. Consulta feita em 19/12/2012.

⁷ Doravante FLE.

⁸ A mesma observação foi feita por Szundy (2005) no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira.

Em termos de pesquisa acadêmica brasileira, notamos que a referência aos jogos é mais comum no contexto da educação infantil e quase sempre sob o viés da observação dos potenciais benefícios dos jogos e das atividades lúdicas para o desenvolvimento dos alunos, como nos trabalhos de Kishimoto e seus colaboradores (KISHIMOTO et al., 1998/2002, 2007).

Ao buscarmos as palavras “jogos”, “ensino” e “língua” no diretório de teses e dissertações da CAPES, em que constam publicações desde o ano de 1987 até 2011, encontramos 148 teses e dissertações que possuíam esses termos em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Dentre essas, apenas 29 abordam de fato o uso de jogos para o ensino. Nas demais, a palavra “jogos” é usada em sentido conotativo, em expressões como “jogos de poder” ou “jogos discursivos”. Em outros casos, é usada no contexto de práticas específicas como os “jogos teatrais” ou os “jogos de interpretação de papéis”, como em algumas pesquisas realizadas na USP sob a orientação da profa. dra. Maria Sabina Kundman (SILVA, S., 2003; MASSARO, 2007; VALENTIM, 2008). Das teses e dissertações que efetivamente tratam de jogos, somente nove falam sobre o uso de jogos para o ensino de línguas estrangeiras, quatro delas em contextos de ensino para adultos, e nenhuma trata do ensino de francês. Apenas o trabalho de Szundy (2005), realizado na PUC-SP, focaliza a utilização de jogos para o ensino de línguas estrangeiras, no caso a língua inglesa, da perspectiva dos professores que os elaboram e os usam.

Mas como pensar o jogo sob o ângulo do trabalho do professor de línguas estrangeiras? E que instrumentos usar para ter acesso a essa atividade? Em nossa pesquisa, optamos por uma abordagem interdisciplinar, que conjuga os estudos da linguagem a outros campos do saber.

Do ponto de vista teórico, nossa pesquisa alia os fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo⁹ (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008) aos aportes de algumas das chamadas Ciências do Trabalho, principalmente da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004) com o intuito de analisar o trabalho de professores de línguas. Reunimos em nossa fundamentação teórica os aportes do ISD, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, pois essas três correntes teóricas compartilham dos fundamentos vigotskianos no campo da psicologia. Também por esse motivo, em nossa pesquisa, abordaremos algumas noções do psicólogo russo para a compreensão do desenvolvimento humano. Por seus

⁹ De agora em diante ISD.

pressupostos, esta pesquisa dialoga com trabalhos que compartilham da mesma filiação teórica, desenvolvidos no Brasil pelo grupo ALTER¹⁰, da PUC-SP. Ela também contribui com os estudos do grupo ao qual pertence, o ALTER-AGE¹¹ CNPq, coordenado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada, da USP, e Luzia Bueno, da Universidade São Francisco.

O núcleo USP do grupo ALTER-AGE, coordenado pela professora Eliane Lousada e vinculado à área de estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês, reúne pesquisas que se concentram em três polos relacionados ao trabalho de ensinar, que representamos na figura abaixo¹²:

Figura 1 - Pólos de pesquisa do grupo ALTER-AGE - núcleo USP

Este estudo se enquadra, portanto, no contexto mais amplo das pesquisas do grupo ALTER-AGE, concentrando-se mais especificamente, na relação entre o polo artefatos e instrumentos¹³ e o polo professor, tendo em vista o uso de um artefato específico: o jogo.

Realizamos esta pesquisa no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês oferecidos pelo serviço de Cultura e Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Esses cursos livres respondem a duas demandas principais: por um lado, oferecer aulas de francês como língua estrangeira a um público diversificado como forma de devolver à sociedade os investimentos feitos na Universidade pública e, por outro

¹⁰ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, fundado por Anna Rachel Machado.

¹¹ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino.

¹² Fonte: LOUSADA (2012). Gêneros textuais e trabalho educacional: a linguagem revelando práticas de ensino. In: Colóquio Linguagem e Trabalho Docente. Faculdade de Educação da USP (informação verbal).

¹³ Mais adiante, no capítulo 2, subseção 2.3.3. *A atividade instrumentada*, faremos a distinção entre artefato e instrumento.

lado, oferecer uma experiência prática na área do ensino a estudantes de licenciatura e pós-graduação, servindo também de campo de pesquisa na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os dados desta pesquisa consistem em entrevistas realizadas com professores iniciantes, que trabalham como monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Para atingir nosso objetivo, analisamos as entrevistas produzidas segundo o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, BRONCKART e MACHADO, 2004) e segundo categorias de análise de textos produzidos em situação de trabalho provenientes desse quadro teórico-metodológico (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). Com isso, descobrimos não apenas uma visão de jogo compartilhada pelos professores, mas também outras dimensões do trabalho do professor que foram se revelando à medida que explorávamos o tema dos jogos.

Após esta breve exposição de nosso objeto de estudo, dos pressupostos teóricos e do contexto desta pesquisa, apresentaremos, nas próximas seções, o histórico de nossa pesquisa, os objetivos e perguntas de pesquisa que guiaram nosso trabalho além da organização geral dos capítulos da dissertação.

I. Histórico da pesquisa

Meu interesse pelo uso dos jogos para o ensino de línguas começou em 2007, quando eu trabalhava como professora no Curso de Francês para Iniciantes (CFI) oferecido pelo Centro de Línguas da FFLCH-USP aos alunos da Escola Politécnica da USP e na escola de línguas *CAVC Idiomas*. Nessa época, eu já tinha alguma experiência de sala de aula, pois havia trabalhado em uma rede de ensino de línguas em Osasco e Alphaville, mas foi a partir de 2007 que passei a exercer minha profissão de modo menos passivo e mais implicado.

No início de meu trabalho no *CAVC Idiomas*, fui acompanhada de perto pela coordenadora pedagógica dos cursos de francês, a professora Daniela Hirakawa. Nas minhas primeiras semanas de trabalho, preparávamos as aulas juntas e toda semana eu assistia a suas aulas, para observar o trabalho de uma professora mais experiente. Logo o modo de trabalhar de Daniela se tornaria um exemplo para mim. No mês seguinte ao início do trabalho como professora de francês do *CAVC Idiomas*, recebi a aprovação no processo seletivo do Centro de Línguas da FFLCH-USP e fui convocada a trabalhar no Curso de Francês para Iniciantes (CFI), oferecido a alunos da Escola Politécnica, do Instituto de Física e do Instituto de Matemática e Estatística da USP.

Quando comecei o trabalho no CFI, os cursos de francês haviam adotado uma abordagem de ensino voltada para os objetivos específicos dos alunos das áreas de engenharia e ciências exatas. Diante das demandas e necessidades específicas do público em questão, não utilizávamos, no CFI, nenhum livro didático e os professores, que eram todos alunos de licenciatura ou mestrado, deveriam buscar o material de base para a preparação de suas aulas. Isso demandava um trabalho árduo por parte de professores iniciantes como eu. Para que conseguíssemos arcar com o grande volume de preparação de aulas, era imperativo que mantivéssemos atualizado o arquivo de atividades elaboradas pelos professores. No CFI, era comum a preparação conjunta de atividades e a troca de materiais entre os professores. Como éramos todos, em maior ou menor grau, profissionais em formação, a experimentação pedagógica era uma constante.

Tanto no *CAVC Idiomas*, quanto no CFI, o público das aulas de francês era composto, majoritariamente, por alunos de graduação da USP que frequentavam os cursos de língua nos intervalos de suas aulas. Muitas vezes, os alunos apresentavam claros sinais de cansaço. Somava-se a isso a atitude passiva de alguns alunos, habituados ao pouco espaço de expressão que lhes permitiam suas salas/auditórios dos cursos de graduação. Para que todos se sentissem confortáveis para se expressar durante as aulas de língua estrangeira, era imprescindível que criássemos um ambiente de cooperação mútua entre os alunos. Por essa razão, os professores do Centro de Línguas e do *CAVC Idiomas* usavam muitas atividades lúdicas, sobretudo de expressão oral, a fim de que os alunos se sentissem mais confiantes para interagir entre si.

Na época em que trabalhei no Centro de Línguas, pude entrar em contato com a pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem da língua francesa. Aos poucos, fui desenvolvendo um olhar crítico em relação à profissão que exercia e um grande prazer pelo que fazíamos, eu e os alunos, em sala de aula: agir pela linguagem. Fui seduzida por minha profissão. A partir de então, busquei aprimorar meus conhecimentos em educação. Integrei durante alguns meses o grupo de estudos FLECAC¹⁴, dei continuidade à minha formação na Licenciatura e busquei participar das diversas formações propostas pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP. Foi nesse contexto que, em uma oficina promovida pelo departamento de Letras Modernas, conheci o trabalho da professora Haydée Silva. Em apenas algumas horas, ela nos apresentou as bases teóricas de seus estudos, a importância da múltipla interação em sala de aula, o caráter culturalmente marcado dos jogos e, de maneira muito persuasiva – fazendo-nos jogar –, ela nos mostrou como o processo de aprendizagem, por

¹⁴ Ensino-aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira em Contextos Acadêmicos e Científicos, coordenado pelo professor Paulo Massaro.

vezes cansativo e até mesmo frustrante, poderia ser muito prazeroso. Foi a partir de então que compreendi que as atividades lúdicas que eu e meus colegas propúnhamos em sala de aula, e que surtiavam bom efeito aos meus olhos, poderiam ser matéria de estudo. Eu logo perceberia que havia ainda muito a se investigar a esse respeito.

Em 2009, deixei o Centro de Línguas e me apresentei para o processo seletivo dos Cursos Extracurriculares de Francês, pois estava interessada em trabalhar com um público mais heterogêneo e em cursos de francês geral. O início de meu trabalho nos Cursos Extracurriculares de Francês coincidiu com uma época de transição nos cursos, com a chegada de uma nova coordenadora e de novos professores. Um coletivo de trabalho começava a se formar e o trabalho de organização desse coletivo estava ainda por fazer. Foi nesse contexto que fui convidada pela coordenadora dos cursos, a professora Eliane Lousada, que em alguns meses viria a ser minha orientadora, para auxiliá-la nas atividades administrativas e pedagógicas como assistente de coordenação dos cursos.

O trabalho nos Cursos Extracurriculares foi um período de grandes aprendizados para mim. Pela primeira vez, eu me vi envolvida com uma instância organizadora do trabalho do professor. Durante meus primeiros meses como assistente de coordenação pedagógica, eu auxiliei a coordenadora dos cursos na tarefa de constituir um arquivo contendo artefatos construídos pelo conjunto dos professores dos cursos, como fichas de preparação de aulas, atividades complementares e provas. Com o tempo, o trabalho que antes era realizado individualmente por cada um dos professores passou a ser compartilhado entre todos. Passamos a preparar conjuntamente as provas a serem aplicadas nos cursos, a escolher os temas a serem debatidos durante nossas reuniões pedagógicas e decidimos juntos pela adoção de um novo material didático. Com todo o trabalho que vinha sendo desenvolvido coletivamente, as conversas entre os professores, pessoalmente ou por e-mail, passaram a ser mais frequentes. Aos poucos, assumíamos um espaço de verdadeiros protagonistas de nossa formação profissional e passamos a contactar a coordenação dos cursos para fazer demandas cada vez mais explícitas de subsídios ao trabalho. A princípio, pedimos mais livros didáticos para consulta, depois materiais como cola, papéis coloridos e tesoura para a preparação de atividades. No ano seguinte, começaríamos a pedir formações específicas que nos ajudassem a preparar nossas aulas, como cursos de informática, aulas de aperfeiçoamento de língua francesa e oficinas pedagógicas sobre temas variados. Foi assim que surgiu a ideia de fazermos jornadas de formação semestrais, a nossa *Journée de Formation*.

Ainda no fim de 2009, redigi meu primeiro projeto de pesquisa de mestrado, intitulado “*Os jogos em aula de FLE: por uma aprendizagem em ação*”, tendo por arcabouço teórico os

trabalhos de Vigotski (1934/1997; 1926/2004) e o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004a; 2009). Essa primeira versão de meu projeto se concentrava no estudo dos jogos para o ensino de francês como língua estrangeira e seus benefícios para a aprendizagem dos alunos. Para isso, era previsto que eu analisasse o ensino por meio de jogos dentro do contexto da perspectiva acional do ensino de línguas¹⁵. Para as análises, seriam coletados dados da sala de aula para observar a interação que se produzia entre professores e alunos durante os jogos.

No início de 2010, a pedido da coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês, passei a atuar como tutora dos novos professores. No mesmo semestre, foi organizada nossa primeira *Journée de Formation*, que, conforme o voto da maioria dos professores, teria por tema os jogos e os documentos autênticos. Percebi, então, que eu não era a única interessada em descobrir mais sobre esse assunto. Meus colegas também tinham vontade de entender como usar os jogos em suas aulas¹⁶.

No mês de julho, fui contemplada com uma bolsa de estudos da Embaixada da França para iniciar uma pesquisa no campo da formação de professores junto ao CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*) e à Universidade de Nantes. A partir de então, me encontrei cada vez mais envolvida em atividades de formação de professores, ministrando oficinas e cursos em diversas instituições.

Naquele momento, todos os caminhos me levavam à exploração dos enigmas da atividade docente, o que ajudou a dar uma orientação à minha pesquisa. Nesse novo rumo, contei com o apoio de minha orientadora, alguém que, assim como eu, também trabalhava em contato direto com a formação de professores e que, além disso, possuía experiência de pesquisa nessa área.

No entanto, não foi apenas minha trajetória profissional que me levou a transformar meu projeto de pesquisa inicial. Ainda no início de minhas investigações, percebi que precisava delimitar melhor meu objeto de pesquisa, devido à complexidade das situações de aula em que se usavam jogos¹⁷. Assim como um daqueles labirintos com muitas entradas possíveis e que escondem um mistério em seu centro, para explorar o tema dos jogos para o ensino, seria preciso encontrar uma entrada e um ponto de vista. Se escolhesse um caminho,

¹⁵ Abordagem de ensino preconizada pelo *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, o CERCL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

¹⁶ Acreditamos que foi por esse motivo que os professores, de modo geral, se mostraram receptivos quanto à participação nesta pesquisa.

¹⁷ Nesse sentido, agradeço as sugestões do Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro, durante o *Segundo encontro de pesquisas da área de francês*, que me alertou sobre a complexidade da situação de interação produzida durante o jogo e as dificuldades técnicas e metodológicas da análise dos papéis desempenhados por professor e alunos durante os jogos.

eu poderia observar as interações dos alunos durante os jogos. Por outro caminho, poderia analisar que tipo de jogos podem ser encontrados em materiais didáticos para o ensino. Após muitas conversas com a orientadora desta pesquisa e pesquisadores da área da didática das línguas, escolhi uma terceira entrada, o estudo dos jogos sob a perspectiva dos professores que os utilizam em suas aulas. Com isso, eu poderia concentrar esta pesquisa no papel do professor ao elaborar, escolher, preparar e utilizar os jogos em sala de aula, preocupando-me, também com o desenvolvimento dos professores na incorporação dos jogos para o ensino.

Estando definido o escopo da pesquisa, a etapa seguinte consistiria em encontrar referências teóricas que nos ajudassem a compreender o trabalho do professor e métodos de produção de dados coerentes com esses pressupostos teóricos. Passei a me interessar por pesquisas do campo das Ciências do Trabalho, principalmente pelos trabalhos desenvolvidos no *Conservatoire National d'Arts et Métiers* de Paris por pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a; KOSTULSKI, 2012) e por estudos do grupo desenvolvidos pela equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation* - e seus colaboradores (FAÏTA, 2003a; AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; SAUJAT e FELIX, 2008, MOUTON et al., 2011)¹⁸. As leituras de obras no campo das Ciências do Trabalho me ajudaram a compreender que a atividade de trabalho é mais complexa do que a simples realização de uma tarefa, que o que se espera do professor nunca corresponderá exatamente à realização empírica de sua atividade e que há uma dimensão psicológica do trabalho que é tão real quanto as demais, mas que permanece oculta. Na mesma época, interessei-me, também, por pesquisas que aliassem o estudo do trabalho docente à análise da linguagem, como as pesquisas desenvolvidas na Suíça pelo grupo LAF – *Langage-Action-Formation* (BRONCKART, 2004b; BULEA, 2010) - e no Brasil pelo grupo ALTER – *Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007, MACHADO, 2007; MACHADO e LOUSADA, 2010, OLIVEIRA, 2011).

¹⁸ Em junho de 2011, no quadro do projeto “*Analyser l'activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l'élaboration d'une stratégie et d'une ingénierie de formation professionnelle continue*”, pude visitar o contexto de pesquisa da ERGAPE, e participar como ouvinte do encontro de pesquisadores dessa equipe e do CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), em Marselha, França. Minha participação nesse encontro de pesquisas me deu a oportunidade de conversar a respeito de meu projeto com pesquisadores importantes da área, como Daniel Faïta, René Amigues, Frédéric Saujat, Laurence Espinassy, Christine Felix, Françoise Lanthéaume e Rozania de Moraes, que deram valiosas contribuições a este estudo. Em setembro de 2012, tive a oportunidade de retornar a Marseille para a terceira fase do projeto e pude compartilhar o andamento das reflexões de minha pesquisa com os professores membros.

No final de 2010, a partir das reflexões do curso *Reflexões e práticas sobre o Ensino-aprendizagem de gêneros textuais*¹⁹, elaborei duas questões para a realização de uma coleta preliminar de dados sobre o uso de jogos pelos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês. A partir das respostas recebidas, que confirmavam que os jogos eram uma prática comum entre os professores, e depois de muito conversar com minha orientadora, decidimos o método de produção de dados que adotaríamos nesta pesquisa. Convencidas de que o melhor modo de compreender o uso que os professores fazem de um determinado artefato era observá-los em prática, sabíamos que esta pesquisa deveria adotar uma metodologia qualitativa que pudesse nos fornecer material suficiente para a pesquisa e que também proporcionasse um meio de desenvolver e aperfeiçoar a atividade dos professores participantes. A partir de nosso quadro teórico, foram conduzidas três entrevistas em autoconfrontação²⁰. Foi pelo olhar dos dois professores entrevistados que exploramos nosso objeto de pesquisa e percebemos que, ao falar sobre os jogos, os professores traziam para o debate questões ligadas ao ensino como um todo, as *outras dimensões* de que falamos no título deste trabalho. A partir do texto transcrito dessas entrevistas, que foram gravadas em vídeo, produzimos as análises cujos resultados apresentamos nesta dissertação, que foram realizadas segundo o quadro teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa, visando atingir os objetivos que exporemos na próxima seção.

II. Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo mais amplo analisar o processo de apropriação de jogos por professores de FLE. Mais especificamente, estamos interessados em estudar as motivações e objetivos dos professores ao escolherem usar jogos em suas aulas e as dificuldades e soluções encontradas durante a utilização de jogos para o ensino. Partimos do princípio de que os professores possuem diversos tipos de materiais didáticos a sua disposição e optam por um tipo específico de prática didático-pedagógica porque acreditam nos benefícios que essa prática pode trazer para a aprendizagem de seus alunos. Além disso,

¹⁹ Curso de pós-graduação ministrado pela profa. dra. Eliane Gouvêa Lousada.

²⁰ Em nossa pesquisa, produzimos entrevistas em autoconfrontação, um método de transformação e análise do trabalho que consiste em entrevistas realizadas diante do filme de uma sequência do trabalho realizado pelos profissionais entrevistados. Na primeira fase, são gravadas sequências de aulas dos professores entrevistados. Em seguida os professores se reúnem individualmente com a pesquisadora para assistir às sequências em questão. Essa reunião é gravada em vídeo. Na terceira fase, os dois professores e a pesquisadora assistem às sequências de aulas de ambos e essa fase também é filmada. Explicaremos com mais detalhe as bases desse procedimento no capítulo 2, seção 2.3.4. *Procedimentos para transformação e a análise da situação de trabalho*. O modo como conduzimos as entrevistas no contexto desta pesquisa é explicitado no capítulo 3, seção 3.4.2. *Etapas da produção dos dados*.

acreditamos que cada artefato²¹ usado em sala de aula demanda diversas habilidades dos professores e que, por mais que se tente, nunca se pode prever como uma determinada atividade vai se desenrolar nas situações reais em sala de aula. Por esse motivo, também investigamos as dificuldades que podem surgir durante a realização de um jogo e as possíveis soluções encontradas pelos professores.

Em nossas análises, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. O que podemos observar, nas entrevistas em autoconfrontação, sobre o modo como os monitores-professores escolhem os jogos e as razões pelas quais os usam em suas aulas?
2. Quais são as dificuldades, os impedimentos e as soluções encontradas pelos professores ao usarem jogos em suas aulas?

Para atingirmos nossos objetivos, contamos com o engajamento dos professores dos Cursos Extracurriculares que se interessaram por participar das entrevistas em autoconfrontação. Em retorno, esperamos que as discussões sobre os jogos também tenham contribuído com a formação dos professores participantes.

Uma vez definidos os nossos objetivos de pesquisa, vejamos, a seguir, a organização dos capítulos desta dissertação.

III. Organização da dissertação

Esta dissertação se divide em quatro capítulos que, após esta introdução, se apresentam da seguinte forma:

1. Fundamentação teórica

No primeiro capítulo, apresentaremos as referências teóricas que fundamentam nosso estudo. Em primeiro lugar, discutiremos o conceito vigotskiano de desenvolvimento, tendo em vista as relações entre pensamento e linguagem na formação humana e o papel da aprendizagem como motor do desenvolvimento. Essas noções são importantes, pois são retomadas e debatidas pela linha teórica geral que adotamos nesta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2004a, 2006/2009, 2008), e também estão no centro da concepção de trabalho e de desenvolvimento da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a), outra corrente teórica em que nos baseamos. Na segunda seção, apresentaremos

²¹ No início deste trabalho, usamos os termos instrumento e artefato. Até o momento não é necessário estabelecer a distinção entre esses dois termos. Nós os explicaremos detalhadamente no capítulo 1, seção 1.3.3. *A atividade instrumentada*.

as bases do Interacionismo Sociodiscursivo, a visão de linguagem defendida por essa linha teórica e o modelo de análise de textos proposto, que nos ajudará na análise e na interpretação de nossos material de pesquisa. Na terceira seção, explicaremos alguns conceitos provenientes das Ciências do Trabalho, especialmente da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004) para compreendermos melhor o ensino como trabalho. Dialogando com pesquisas desenvolvidas no Brasil dentro do mesmo quadro teórico (MACHADO, 2004, 2007; MACHADO e LOUSADA, 2010; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011;), discutiremos também as noções de artefato e instrumento, o que nos fornecerá um referencial teórico para o estudo da apropriação do jogo como um instrumento para o trabalho do professor de FLE. Ao final dessa seção, apresentaremos os procedimentos para a transformação e análise do trabalho do professor, dentre os quais se encontra a autoconfrontação, que usamos nesta pesquisa. Finalmente, na quarta seção, faremos um paralelo entre os estudos sobre os jogos em diversos campos do saber e as pesquisas sobre os jogos no campo da didática do francês como língua estrangeira, no intuito de discutirmos a incorporação de diferentes visões sobre o jogo, por vezes contraditórias, nos discursos pedagógicos.

2. Metodologia da pesquisa

Começaremos nosso capítulo de metodologia pela apresentação do contexto em que foi realizada a pesquisa, explicando os objetivos dos Cursos Extracurriculares de Francês. Nessa mesma seção, mostraremos, ainda, a composição do corpo de professores-monitores, o aumento do número de alunos inscritos no curso e a necessidade de formação própria desse contexto. A segunda seção se concentrará, mais especificamente, na descrição do perfil dos participantes diretamente implicados nesta pesquisa: a pesquisadora, os professores que tiveram suas aulas filmadas e foram entrevistados, e os alunos presentes nas aulas. Os objetivos e questões de pesquisa serão retomados na terceira seção, agora com o respaldo da fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo. Na quarta seção, descreveremos o processo de produção de dados, explicando os instrumentos empregados e as etapas observadas para a constituição do nosso *corpus* de pesquisa. Os critérios de seleção dos dados serão explicitados na quinta seção e, na sexta seção, elencaremos os procedimentos de análise empregados. Enfim, discutiremos os aspectos éticos respeitados nesta pesquisa e sua credibilidade junto à comunidade científica.

3. Resultados das análises

Após a discussão sobre o contexto de produção dos textos, esmiuçando os papéis sociais e enunciativos assumidos pelos participantes da pesquisa, os resultados das análises são apresentados segundo os níveis do ISD:

- a. Infraestrutura geral dos textos: nesse nível, apresentaremos os temas que foram discutidos durante as entrevistas, a repartição dos turnos e os tipos de discurso presentes na fala dos participantes.
- b. Mecanismos enunciativos, vozes e modalizações: no segundo nível, veremos as estratégias de responsabilização enunciativa adotadas pelos participantes, distinguindo as vozes de outros inseridas em suas falas e o distanciamento ou a tomada de posição que assumem ao modalizar seus enunciados.
- c. Figuras de ação: nesse terceiro nível, observaremos as figuras de ação empregadas pelos professores ao se referir à aula observada, inferindo sobre a interpretação que eles fazem a respeito de seu agir.

Após cada nível estudado, apresentamos uma síntese intermediária das análises.

4. Discussão dos resultados

No quarto capítulo, retomaremos os resultados das análises linguísticas, discutindo-as de modo mais detido sob a lente de nossos pressupostos teóricos.

Após os quatro capítulos, apresentaremos nossas considerações finais, nas quais faremos um balanço dos objetivos alcançados e das dificuldades encontradas na realização desta pesquisa. Discorreremos sobre as contribuições desta pesquisa e sobre os desdobramentos possíveis de nosso estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Thought and theory must precede all salutary action; yet
action is nobler in itself than either thought or theory.

(Virginia Woolf)

Na introdução desta dissertação, comparamos análise do jogo com um labirinto. Neste capítulo, apresentaremos os instrumentos teóricos que nos acompanharam em nossa jornada. Conceitos da filosofia, da sociologia, das ciências do trabalho, das ciências dos jogos e, principalmente, da psicologia e da linguística ajudarão nosso leitor a encontrar a entrada que escolhemos e a iluminar o objeto de análise.

Na primeira seção, intitulada *O interacionismo Social*, apresentaremos algumas noções desenvolvidas por Vigotski que embasam os trabalhos do *Interacionismo Sociodiscursivo*, a linha teórico-metodológica na qual este trabalho se inscreve e que apresentaremos na segunda seção. Ainda na segunda seção, apresentaremos o modelo de análise de textos do ISD enriquecido com contribuições das teorias da enunciação e da análise da conversação, e, finalmente, uma categoria específica criada com base nos preceitos do ISD para a análise de textos sobre o trabalho, as figuras de ação.

Na terceira seção, explicaremos o modo como compreendemos o *métier*²² do professor, as instâncias que compõe seu trabalho e como os artefatos que estão à sua disposição podem se tornar verdadeiros instrumentos para seu agir e seu desenvolvimento.

Finalmente, na quarta seção, faremos uma breve revisão de algumas vertentes teóricas que se dedicaram ao estudo dos jogos, para, em seguida, discutirmos o modo como os jogos foram incorporados às práticas de ensino de FLE.

²² Em textos brasileiros de nossa linha de pesquisa, convencionou-se não usar a tradução “ofício” para a palavra francesa “*métier*”. Quando falarmos sobre o “*métier*” de professor, estaremos nos referindo ao trabalho específico do professor.

1.1. Reflexões sobre o desenvolvimento humano

Nesta seção, abordaremos algumas noções elaboradas por Vigotski²³ (1934/1997), um dos autores fundamentais do Interacionismo Social na psicologia. Segundo Bronckart, “a expressão **interacionismo social** designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes das ciências humanas” que têm em comum sua adesão à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (1999/2009, p. 21, grifos do autor).

Os trabalhos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano embasam nosso estudo e as diferentes correntes teóricas que nos auxiliam a compreender o trabalho do professor, como o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006/2009, 2008, GUIMARÃES et al, 2007; MACHADO e GUIMARÃES, 2009), a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004, SAUJAT, 2004, FELIX e SAUJAT, 2008; MOUTON, ESPINASSY e FELIX, 2011). Em um primeiro momento, apresentaremos a concepção vigotskiana de desenvolvimento do ponto de vista filogenético e ontogenético e seus desdobramentos no estudo da aquisição da linguagem para, em um segundo momento, estudarmos em maior detalhe a relação estabelecida por Vigotski entre aprendizagem e desenvolvimento através da qual emerge o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

1.1.1. Pensamento e linguagem

A relação pensamento-linguagem na concepção vigotskiana se constitui por meio da observação de duas frentes: a primeira, do ponto de vista da evolução da espécie, a filogênese; a segunda, da perspectiva das transformações sofridas pelo indivíduo a partir de sua concepção, a ontogênese. Para compreendê-la, retomaremos a revisão que Vigotski (1934/1997) faz dos trabalhos de Köhler²⁴ sobre a filogênese dos antropoides e dos trabalhos de Piaget (1924/1967; PIAGET e DESLEX, 1923/1968) sobre o desenvolvimento ontogenético humano. Dos estudos de Vigotski, resulta uma visão sobre as relações entre linguagem e pensamento que adotamos neste trabalho.

Do ponto de vista filogenético, Vigotski parte do pressuposto de que pensamento e linguagem são processos distintos, que “não evoluem paralelamente nem igualmente”

²³ A transliteração do nome russo Виготский foi cunhada nas edições brasileiras como *Vigotski*. Por esse motivo, adotamos essa grafia, ainda que seja possível encontrar as transliterações *Vygotsky*, *Vygotski* e *Vigotsky*.

²⁴ Köhler, W. *L'intelligence des singes supérieurs*, Librairie Félix Alcan, 1927.

(VIGOTSKI, 1997, p. 149). Inspirado pelos estudos de Köhler (1927 apud VIGOTSKI, 1997), sobre o comportamento de símios, ele postula que a primeira fase do desenvolvimento do pensamento dos antropoides é ainda pré-verbal (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 150). O índice para essa afirmação vem da capacidade desses animais de inventar ferramentas e encontrar soluções e desvios para resolver problemas. Um chimpanzé é capaz de encaixar uma haste de madeira a outra para apanhar o fruto de um galho, o que demonstra, por um lado, um processo de raciocínio visando a sobrevivência e, por outro, a capacidade de agir sobre o meio de forma mediada, nesse caso com o auxílio de hastes de madeira. Trata-se, entretanto, de um raciocínio rudimentar, pois é completamente dependente do campo de visão do animal. Se a percepção visual do ambiente for perturbada (se os elementos não pertencerem a um mesmo campo de visão, por exemplo), o chimpanzé não mais será capaz de realizar a tarefa, o que revela o caráter limitado de suas representações (VIGOTSKI, 1934/1997, p.156-157). Ou seja, o chimpanzé é incapaz de se referir a elementos que não estejam dentro de seu campo de visão e representá-los simbolicamente. Ele possui, assim, uma inteligência prática, ligada à “capacidade de resolução de problemas e de alteração do ambiente para a obtenção de determinados fins” (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

Ao mesmo tempo, os estudos de Köhler apontam para um uso pré-intelectual da linguagem pelos chimpanzés. Para Vigotski, são particularmente interessantes as observações sobre as reações vocais dos chimpanzés, uma espécie de linguagem emocional usada para exprimir sensações. Vigotski acredita que essa linguagem emocional estaria também na origem do desenvolvimento da linguagem humana (VIGOTSKI, 1934/1997, p.165).

Vigotski (1934/1997, p.166) conclui que, na evolução das espécies antropoides, pensamento e linguagem possuem raízes diferentes e seguem trajetórias diferentes e independentes um do outro. Além disso, a relação entre pensamento e linguagem é pouco nítida ou constante ao longo do desenvolvimento filogenético. Segundo o psicólogo russo (1934/1997, p.166), os símios possuem um intelecto semelhante ao do homem segundo certos aspectos (rudimentos do uso de ferramentas²⁵) e uma linguagem parecida com a humana segundo aspectos totalmente diferentes (fonética da linguagem, função emocional e rudimentos da função social da linguagem).

Ao contrário de outros antropoides, em dado momento da evolução da espécie humana, pensamento e linguagem se encontram e esse encontro possibilita ao homem

²⁵ A utilização de instrumentos ou ferramentas (*ouïls*), considerada por Vigotski um tipo superior de comportamento dos antropoides, está na raiz do comportamento humano. Vigotski retoma Marx, que vê no trabalho mediado por instrumentos ou ferramentas um traço central do processo de trabalho humano (VIGOTSKI, 1999). Esta questão será abordada na seção 2.3.1. *Algumas noções de base sobre o trabalho*.

representar simbolicamente o meio, referir-se ao que não está presente em seu campo de visão, organizar suas atividades por meio desse instrumento simbólico que é a linguagem. Para compreender a associação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento dos seres humanos, Vigotski volta-se, então, ao estudo da ontogênese humana.

No estudo da ontogênese, dentre as referências revistas por Vigotski (1934/1997) destacam-se os trabalhos de Piaget, sobretudo os livros *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*²⁶ (PIAGET 1924/1967) e *Le langage et la pensée chez l'enfant*²⁷ (PIAGET, 1923/1968). Neles, Piaget identifica um elo central que seria a causa única das particularidades do pensamento infantil, o egocentrismo. A esse egocentrismo do pensamento da criança estaria associada uma forma de linguagem singular, a linguagem egocêntrica.

Ao revisitar a obra de Piaget, Vigotski (1934/1997) identifica a presença de uma linha geral do pensamento piagetiano e procura trazer à luz os pressupostos que o norteiam. Um desses pressupostos, o pensamento egocêntrico infantil observado por Piaget, é, então, revisitado por Vigotski.

Para Piaget (1923/1968), o pensamento egocêntrico seria uma forma de pensamento transitório, intermediário, situado entre o pensamento autístico dos bebês (subconsciente e individual) e o pensamento inteligente das crianças mais velhas (consciente, dirigido, social). Na visão de Piaget, assim como o pensamento autístico, o pensamento egocêntrico seria mais orientado para a satisfação dos desejos infantis do que para a percepção da realidade, o que, em seu entender, estaria de acordo com o egotismo da atividade infantil, traço do caráter associal do desenvolvimento infantil até os oito anos. O pensamento egocêntrico teria, assim, uma função de adaptação intelectual. Por volta dos sete ou oito anos, esse egocentrismo começaria a desaparecer, permanecendo cristalizado apenas na parte mais abstrata do pensamento, o pensamento puramente verbal. Conforme a leitura que Vigotski faz da obra piagetiana,

A orientação metodológica fundamental de toda a pesquisa de Piaget aparece aqui, nessa tentativa de estudar a substância psicológica da criança, que assimila as influências do meio social e as deforma segundo suas próprias leis. Esse egocentrismo do pensamento infantil é para Piaget, *grosso modo*, o resultado da deformação de formas sociais do pensamento, incorporadas à substância psicológica da criança – deformação que ocorre segundo as leis que governam a vida e o desenvolvimento dessa substância (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 80-81, tradução minha)²⁸.

²⁶ Em português "O julgamento e o raciocínio da criança".

²⁷ "A linguagem e o pensamento na criança".

²⁸ Na edição francesa: "*L'orientation méthodologique fondamentale de toute la recherche de Piaget apparaît ici, dans cette tentative d'étudier la substance psychologique de l'enfant, laquelle assimile les*

Vigotski reconhece na base do pensamento piagetiano a ideia de que o bebê, alimentado pela mãe e protegido do mundo, vive de forma extremamente egocêntrica, sob um modo autístico (VIGOTSKI, 1934/1997, 82). Assim, em sua origem, o pensamento infantil, na concepção de Piaget, seria um pensamento autístico, voltado para si e para satisfações pessoais, satisfações essas que geram um prazer alucinante. A tese de que o pensamento infantil seria originariamente autístico encontraria indícios comprobatórios nos estudos de Piaget sobre a linguagem egocêntrica. Segundo Piaget, a análise da linguagem egocêntrica demonstra que

“A criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ou ela fala para si, ou pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata. Essa linguagem é egocêntrica, primeiramente porque a criança só fala de si, mas principalmente porque ela não tenta se posicionar do ponto de vista do interlocutor [...]. Ela não sente a necessidade de agir sobre o interlocutor, de lhe dizer algo realmente” (PIAGET, 1968, p. 18).²⁹

A linguagem egocêntrica distingue-se da linguagem socializada, pois funciona como um monólogo. Quando está ocupada, a criança fala consigo mesma, acompanhando suas ações da enunciação do que faz. Na linguagem socializada, por sua vez, a criança troca ideias com o outro, questiona, pede, ameaça, informa, critica (PIAGET, 1968, p. 18-19).

Em suas pesquisas, Piaget (1967, p. 166) constata que até certa idade (por volta dos cinco anos), a linguagem egocêntrica é mais frequente que a linguagem socializada. De acordo com Piaget, isso acontece, primeiramente, devido à ausência de vida social durável entre crianças até oito anos e, em segundo lugar, pois a verdadeira expressão social das crianças até essa idade se dá por meio do jogo e da brincadeira, que se manifesta, preponderantemente, de modo não-verbal, pela gestualidade.

No sentido oposto, Vigotski considera que a linguagem inicial da criança é puramente social (VIGOTSKI, 1934/1997, p.83). Para refutar a interpretação piagetiana, Vigotski retoma Bleuler³⁰ e seus estudos sobre o pensamento irrealista. Bleuler propõe o termo *pensamento irrealista* como substituto ao termo *pensamento autístico* que, segundo ele, é a fonte de mal-entendidos sobre o funcionamento psicológico das crianças. Segundo o psiquiatra suíço, ao

influences du milieu social et les déforme selon ses propres lois. Cet égocentrisme de la pensée enfantine est justement pour lui, à le dire en peu de mots, le résultat de la déformation des formes sociales de la pensée, incorporées à la substance psychologique de l'enfant – déformation qui s'effectue selon les lois qui gouvernent la vie et le développement de cette substance.”

²⁹ “L'enfant ne s'occupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté. Il parle soit pour lui, soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est égocentrique, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur (...). Il n'éprouve pas le besoin d'agir sur l'interlocuteur, de lui apprendre vraiment quelque chose.”

³⁰ BLEULER E. Das autistische Denken. In: **Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen**. Leipzig und Vienna: Deuticke 1912; 4: 1-39.

contrário do que postula Piaget, não haveria “nenhuma satisfação alucinante no bebê, mas apenas uma satisfação que sucede a absorção real de alimento” (BLEULER, 1912, apud VIGOTSKI, 1934/1997). Vigotski compartilha da visão de Bleuler sobre o pensamento dos bebês. Para o psicólogo russo, “a forma primária da atividade intelectual é o pensamento ativo, prático, dirigido à realidade e representando uma das formas fundamentais de adaptação às novas condições, às situações instáveis do meio exterior³¹” (VIGOTSKI, 1934/1997, p.84, tradução nossa). Piaget estaria, assim, equivocado ao interpretar a linguagem egocêntrica como a manifestação do desenvolvimento do pensamento infantil na passagem entre o autismo e as formas superiores de pensamento.

Para Vigotski (1934/1997, p. 171), assim como no desenvolvimento filogênico, também no desenvolvimento ontogênico, pensamento e linguagem possuem raízes diferentes e até certo momento seguem um caminho independente, sendo possível identificar uma etapa pré-intelectual da linguagem e uma etapa pré-verbal do pensamento. Posteriormente, linguagem e pensamento se unem, dando origem ao pensamento verbal e à linguagem racional. Segundo Oliveira (2008, p.47), a partir de então “o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem”. O esquema abaixo ilustra esse processo³²:

Figura 2 – Relação entre pensamento e linguagem.

O postulado vigotskiano sobre as origens disjuntas do pensamento e da linguagem ainda causa polêmica nos dias de hoje. Bronckart (2006), adepto dos fundamentos do Interacionismo Social, embora tenha baseado certos aspectos de sua visão de linguagem nos escritos do psicólogo russo, contesta a afirmação de que haveria uma inteligência pré-verbal

³¹ No original: “[...] la forme primaire de l’activité intellectuelle est la pensée active, pratique, dirigée vers la réalité et représentant une des formes fondamentales d’adaptation aux conditions nouvelles, aux situations changeantes du milieu extérieur.”

³² Fonte: OLIVEIRA, M. K. (2008, p. 47)

na ontogênese humana. Bronckart elabora a hipótese de que a criança, estando imersa em um mundo social e sendo dotada de capacidades funcionais inatas, construa traços representativos dos parâmetros da atividade humana na medida em que também constrói para si traços representativos práticos do agir comunicacional³³. Para Bronckart (2006), em um primeiro momento, a criança apreende a função ilocutória da linguagem, o que poderia se verificar pela intencionalidade dos gritos e balbúrcios do bebê. Em um segundo momento, ela aprende o estatuto locutório das produções vocais e chega à representação prática do estatuto dos signos. Não nos estenderemos nessa discussão, pois como o próprio Bronckart afirma, essa hipótese ainda precisa ser confirmada por pesquisas empíricas. Salientamos, apenas, que embora o postulado sobre a origem disjunta do pensamento e da linguagem seja objeto de críticas, o pensamento vigotskiano permanece relevante, sobretudo no tocante à função da fala egocêntrica das crianças e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento humano.

Em suas observações da atividade infantil, Vigotski (1934/1997, p. 96-97) constatou um grande aumento da linguagem egocêntrica em momentos em que as crianças eram confrontadas a dificuldades no curso da atividade. Nesses momentos, elas verbalizavam não apenas as suas ações, mas o que pretendiam fazer, suas opções, como se elaborassem um plano da atividade que realizavam. Vigotski observou, assim, que a linguagem egocêntrica funciona como um instrumento que age sobre o pensamento, permitindo elaborar uma estratégia de ação para resolver um problema ou ultrapassar uma dificuldade encontrada (VIGOTSKI, 1997, p. 97).

As descobertas do grupo de Vigotski (pesquisas desenvolvidas com Luria, Leontiev, Lévin e outros) vão ao encontro de duas teses de Piaget:

- a primeira, cuja formulação pertence a Clarapède³⁴, diz que “as dificuldades e perturbações que surgem em uma atividade conduzida automaticamente levam à uma tomada de consciência dessa atividade” (VIGOTSKI, 1934/1997, p.96, tradução nossa)³⁵.

- a segunda declara que “a aparição da linguagem sempre atesta esse processo de tomada de consciência” (VIGOTSKI, 1934/1997, p.96, tradução nossa)³⁶.

Exemplos para essas duas teses podem ser encontrados até mesmo na atividade dos adultos. Imaginemos a seguinte situação: um condutor perdido no meio de uma estrada vive a

³³ Conforme veremos na seção 1.2 *O interacionismo Sociodiscursivo*, o conceito de linguagem do interacionismo sociodiscursivo ampara-se, igualmente, na noção habermasiana de agir comunicacional.

³⁴ CLARAPÈDE, E. (1923). Préface. In : PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1968.

³⁵ Na versão francesa : “*Les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité.*”

³⁶ Na versão francesa : “*L'apparition du langage témoigne toujours ce processus de prise de conscience.*”

difficuldade de ter que reencontrar o caminho a seguir. Essa dificuldade lhe faz tomar consciência da má sinalização da estrada e de sua leitura equivocada de um mapa. Ele então fala consigo mesmo “e agora, era pra esquerda? Não, direita!”³⁷.

Se Vigotski e Piaget estão de acordo quanto ao processo de tomada de consciência vinculado à aparição da linguagem egocêntrica, na concepção vigotskiana a linguagem egocêntrica não estaria, entretanto, ligada a uma forma de pensamento egocêntrico. Segundo Vigotski (1934/1997), quanto à sua função, a linguagem egocêntrica da criança em idade pré-escolar é comparável à linguagem interior do adulto. Ou seja, trata-se de uma linguagem para si, distinta da linguagem social. Quanto à sua estrutura, ela é lacunária e completamente indissociável do contexto ao qual faz parte, tendendo à extrema concisão. Sendo a linguagem egocêntrica a verbalização de operações mentais diante de um conflito, ao contrário do que supunha Piaget, ela não representa o pensamento egocêntrico, mas um pensamento racional e orientado à ação, um pensamento visando um objetivo.

A partir das descobertas feitas em suas experimentações, Vigotski elabora uma nova hipótese sobre a função da linguagem egocêntrica. Ao analisar o material coletado por Piaget, Vigotski (1934/1997, p. 106) observa a ambivalência da linguagem egocêntrica, cuja função psíquica é a mesma da linguagem interior, mas que em sua natureza fisiológica é uma linguagem exteriorizada.

Também quanto ao desaparecimento da linguagem egocêntrica, Vigotski e Piaget possuem visões bastante distintas. Como Piaget considera a linguagem egocêntrica um fenômeno ligado à imaturidade da criança e ao seu estado autístico, seu desaparecimento, com o passar do tempo, seria explicado por um processo de maturação e de socialização. O social, assim, só aparece na concepção de Piaget ao fim do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 1934/1997, p.104).

Ainda que tome por base os procedimentos de análise piagetianos, Vigotski concebe uma teoria diametralmente oposta à de Piaget sobre o papel da linguagem egocêntrica na ontogênese humana. Para Piaget o desenvolvimento do pensamento infantil parte de uma dimensão individual em direção ao plano social e poderia ser representado por:

³⁷ Como veremos na seção 1.3.4 *Procedimentos para a transformação e para a análise do trabalho*, o enfrentamento das dificuldades e perturbações no trabalho por meio do diálogo entre pares está na essência da autoconfrontação, um método elaborado pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001) que permite a tomada de consciência do trabalhador sobre a experiência vivida.

Figura 3 – Esquema piagetiano do desenvolvimento do pensamento infantil

Para Vigotski, ele faria o caminho oposto, partindo das relações sociais em direção a uma internalização da linguagem. Vigotski (1934/1997, p. 105) considera que, em sua origem, a linguagem humana é puramente social. Com o desenvolvimento da criança, passa-se a diferenciar as funções particulares desempenhadas pela linguagem e começam a se delinear mais claramente dois papéis fundamentais: a linguagem egocêntrica, voltada para si, e a linguagem comunicativa, voltada para a interação com o meio. Com o passar do tempo, a linguagem egocêntrica infantil deixa de ser verbalizada, em um processo de individuação que dará lugar à linguagem interior adulta:

Figura 4 - Esquema vigotskiano do desenvolvimento do pensamento infantil

Como vimos nesta subseção, a psicologia de base vigotskiana considera o pensamento humano como originariamente social. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não pode ser considerado apenas sob a ótica da maturação biológica, mas também das influências do meio sobre os indivíduos nele inseridos. Refletir sobre a origem das relações entre pensamento e linguagem nos ajudará a compreender o papel da cultura e dos espaços de aprendizagem, como a escola e o trabalho, na constituição dos indivíduos.

1.1.2. Aprendizagem e desenvolvimento

Nesta subseção, aprofundaremos um pouco mais a reflexão acerca do desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem formal. Primeiramente, exporemos como Vigotski situa seu pensamento diante das demais correntes teóricas em voga na Rússia de sua época. Em seguida, explicaremos a concepção vigotskiana da relação entre desenvolvimento e aprendizagem para, por fim, tratarmos do que ele chama por *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP).

Vigotski (1934/1997) situa sua linha teórica em relação a outras três correntes que se preocuparam com o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem. Na primeira delas, que Vigotski rejeita, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento são compreendidos como dois processos distintos e independentes um do outro. Por essa teoria, o desenvolvimento da criança é descrito como um processo submetido às leis naturais, sob forma de maturação fisiológica, enquanto que a aprendizagem é concebida como uma utilização puramente externa das possibilidades que surgem no processo de desenvolvimento. Essa abordagem tende a separar, de um lado, o que viria do desenvolvimento natural e, de outro, as aquisições obtidas pela aprendizagem escolar, como se as duas possuíssem origens puras e distintas (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 323-324).

Para essa primeira corrente teórica, a aprendizagem depende do desenvolvimento, de forma que um determinado nível de maturação é exigido para que a aprendizagem seja possível. Por esse motivo, uma criança de dois anos não poderia aprender a escrever, por exemplo. Assim, essa teoria considera que haja uma dependência unilateral da aprendizagem com relação ao desenvolvimento. A aprendizagem, contudo, aconteceria de modo puramente externo e excluindo qualquer interpenetração e qualquer combinação dos dois processos. Segundo Vigotski (1934/1997, p.326), foi essa vertente de pensamento que Piaget seguiu em seus estudos sobre as fases e as etapas do desenvolvimento infantil, que pressupõe que a cada nova etapa do desenvolvimento biológico das crianças novos aprendizados são possíveis.

A segunda vertente teórica, também refutada por Vigotski (1934/1997), opõe-se à que acabamos de expor e supõe que aprendizagem e desenvolvimento são processos idênticos. Para essa corrente de pensamento, o desenvolvimento mental, assim como a aprendizagem, é apenas uma acumulação progressiva e contínua de reflexos condicionados. Nesse sentido, a criança se desenvolveria na mesma medida em que aprende e seu grau de instrução revelaria seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 327).

Segundo Vigotski (1934/1997, p. 327-328), há ainda uma terceira teoria que busca reunir os dois pontos de vista precedentes. Vigotski refere-se a Koffka³⁸, para quem seria preciso distinguir o desenvolvimento como maturação, e o desenvolvimento como aprendizagem. Ou seja, para Koffka, haveria uma forma de desenvolvimento em si, o desenvolvimento como maturação, e independente das leis internas da aprendizagem. Ao mesmo tempo, Koffka admite um segundo ponto de vista, que considera a própria aprendizagem como um desenvolvimento.

Vigotski (1934/1997, p. 328-329) julga que essa vertente teórica não elucida a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, mas representa um avanço importante nas pesquisas sobre o tema, fundamentando o pensamento vigotskiano em três aspectos:

- a. Ela admite que haja uma mútua dependência entre aprendizagem e desenvolvimento.
- b. Para essa vertente teórica, a aprendizagem não consiste apenas na aquisição de conteúdos pontuais, mas em um processo provido de sentido, que promove a aparição de novas estruturas e o aperfeiçoamento de antigas, superando seus resultados imediatos.
- c. Ela admite que os efeitos da aprendizagem sobre o desenvolvimento podem repercutir em longo prazo. “A aprendizagem escolar pode não apenas seguir o desenvolvimento, não apenas acompanhar seu ritmo, mas pode ultrapassá-lo, fazendo-o progredir e suscitando nele novas formações”³⁹ (VIGOTSKI 1934/1997, p. 330-331, tradução nossa).

Vigotski (1934/1997, p.336) parte do princípio de que aprendizagem e desenvolvimento compõem um mesmo processo e que há entre eles uma relação complexa. Para o psicólogo russo, ao contrário do que poderia supor Piaget, “o desenvolvimento da base psíquica necessária à aprendizagem escolar das disciplinas fundamentais não precede o início da aprendizagem, mas se efetua em uma ligação indissolúvel com esse, no decorrer de sua progressão”⁴⁰ (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 346, tradução nossa). Vigotski (1934/1997) observa, ainda, que não há paralelismo temporal entre a trajetória da aprendizagem escolar e o

³⁸ KOFFKA, K. **Die Grundlagen Der Psychischen Entwicklung: Eine Einführung in Die Kinderpsychologie**. Osterwieck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1921.

³⁹ No original : “*L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher du même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations.*”

⁴⁰ No original : “*Le développement de la base psychique nécessaire à l'apprentissage scolaire des disciplines fondamentales ne précède pas le début de l'apprentissage mais s'effectue en liaison interne indissoluble avec lui, au cours de sa progression.*”

desenvolvimento de funções psíquicas a ela correspondentes. O desenvolvimento não é compreendido linearmente, mas como um processo cheio de altos e baixos e impulsionado pela aprendizagem. De modo geral, na aprendizagem de um conceito científico, a curva do desenvolvimento não coincide com a do estudo do programa escolar. Assim, no plano temporal, a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 346). Poderíamos citar como exemplo os alunos de francês que aprendem o *passé composé*⁴¹. Quantas vezes já não nos vimos diante de alunos que usam esse tempo verbal corretamente em atividades durante as aulas, mas que, ao escrever um e-mail ao professor, acabam por cometer erros? Isso nos mostra que o desenvolvimento da capacidade de contar fatos passados não se deu por completo, ainda que os alunos tenham aprendido as regras de conjugação.

Segundo Vigotski, o nível de desenvolvimento mental das crianças é tradicionalmente avaliado segundo a complexidade dos problemas que essa criança consegue resolver sozinha. No entanto, através desse método só é possível determinar o desenvolvimento consolidado, aquele que já chegou à maturidade, o que Vigotski chama de “nível de desenvolvimento real”⁴². Como explicamos, o desenvolvimento é um processo que ocorre também em longo prazo. Interessado em compreender suas diferentes facetas, Vigotski propõe, então, o estudo do que chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal*⁴³ (VIGOTSKI, 1997, p. 351).

Vigotski (1997) define a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento presente, correspondente às funções psicológicas já consolidadas, e o nível de desenvolvimento proximal, que diz respeito às funções em processo de maturação (VIGOTSKI, 1997, p.351). Segundo Vigotski (1997, p.356), o desenvolvimento só se realiza de fato quando o ensino se situa entre o limiar inferior e o superior da aprendizagem. Quando não respeitado o limiar inferior, o ensino perde seu sentido, pois de que adianta ensinar o que já se sabe? Quando não respeitado o limiar superior da aprendizagem, o ensino se torna igualmente inútil, pois ultrapassa as possibilidades intelectuais dos alunos. A uma criança que já sabe adicionar, mas ainda não aprendeu a multiplicar, seria tão improdutivo ensinar uma equação do primeiro grau, quanto ensinar a contar até 10.

Levando-se em consideração a concepção de ZDP, o ensino sempre deve oferecer um desafio ao alcance dos alunos. Desse modo, a aprendizagem sempre estará um passo a frente

⁴¹ Equivalente ao pretérito perfeito do português.

⁴² Nas edições francesas, usa-se o termo “*niveau de développement présent*”. Optamos por usar o termo “nível de desenvolvimento real”, consolidado em português, embora a versão francesa nos pareça traduzir melhor a concepção formulada por Vigotski. A nosso ver, o nível de desenvolvimento potencial é tão *real* quanto o nível de desenvolvimento presente.

⁴³ De agora em diante ZDP.

do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 358). Ela promoverá, portanto, a consolidação de funções que se encontram na ZDP, transformando-as em desenvolvimento presente.

Cabe salientar que, na leitura dos textos vigotskianos, é precípua a importância conferida aos espaços formais de ensino-aprendizagem. No ambiente escolar, com a planificação dos conteúdos de acordo com a ZDP dos alunos, pode-se proporcionar uma aprendizagem mais sistemática e um desenvolvimento acelerado dos indivíduos.

Nesta dissertação, adotamos a perspectiva do desenvolvimento elaborada pelo interacionismo social. Acreditamos, assim como Vigotski (1926/2004), que cada indivíduo é o ator principal de sua própria aprendizagem e de seu desenvolvimento. Segundo Vigotski,

A passividade do aluno como subestimação de sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, o aluno, nada (VIGOTSKI, 1926/2004a : 64).

Essa mesma afirmação pode ser compreendida no contexto da formação contínua profissional. O trabalhador, para impulsionar seu desenvolvimento, deve sair de um papel passivo e tornar-se verdadeiro protagonista das ações e das transformações de sua situação de trabalho⁴⁴.

No contexto escolar, se o aluno é o principal ator de sua aprendizagem, cabe ao professor, organizar o ambiente para que o aluno tenha meios de desenvolver suas habilidades. Vigotski compara sua concepção do papel do professor com a atividade de um motorista, que garante que todas as engrenagens de seu carro funcionem perfeitamente, além de conduzir a máquina e seus passageiros, em oposição ao antigo papel do professor como fonte de conhecimento que, à semelhança de um puxador de jinriquixás, tornava-se peça da máquina educacional e tomava para si toda a responsabilidade de ensino e toda a fonte do conhecimento. Como afirma Vigotski:

De igual maneira o mestre, por um lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, de parte desse meio. Onde ele substitui livros, mapas, um dicionário, um colega, ele atua como o puxador do jinriquixá que substitui o cavalo. Onde o mestre, à semelhança do puxador de jinriquixá, atua como peça da máquina educacional, não atua como educador do ponto de vista científico. Ele só atua como educador onde, afastado de si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação (VIGOTSKI, 1926/2004: 67).

Na concepção Vigotskiana, os alunos ocupam lugar central nos dispositivos de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o professor tem para si o papel fundamental de proporcionar a

⁴⁴ Esse é, basicamente, o princípio dos métodos indiretos de transformação e co-análise das situações de trabalho, que exporemos na seção 1.3.4. *Procedimentos para a transformação e a análise da situação de trabalho* deste capítulo.

interação no interior da escola e de fornecer aos alunos os meios de adquirir conhecimentos e incorporar a bagagem cultural pré-construída da sociedade em que vive. No entanto, como se dá essa organização do ensino-aprendizagem? Que instâncias do trabalho influenciam o agir do professor? Essas questões serão desenvolvidas na seção 1.3.2 *A atividade do professor sob a lente da análise do trabalho* deste mesmo capítulo. Mas, antes, vejamos os desdobramentos da visão vigotskiana de linguagem e desenvolvimento no quadro teórico-metodológico que embasa esta dissertação, o Interacionismo Sociodiscursivo.

1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo

Como explicamos em nossa introdução, este trabalho se inscreve de modo geral na linha teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Trata-se de uma ramificação do Interacionismo Social interessada no papel da atividade discursiva no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999/2009, 2004, 2006/2009, 2008; COUTINHO, GUIMARÃES e MACHADO, 2007).

As contribuições do ISD a este trabalho dizem respeito, principalmente, à concepção de linguagem como meio de agir, que desenvolveremos na primeira subseção, mostrando a herança do Interacionismo Social nas bases do ISD⁴⁵. É a visão de linguagem formulada pelo ISD que orientará nossas análises, conforme o modelo de análise exposto na subseção seguinte. Finalmente, abordaremos alguns dos desdobramentos dos estudos do ISD no campo da análise do trabalho, com a elaboração de figuras de ação para o estudo da morfogênese do agir pela análise de textos.

1.2.1. Linguagem como ação

As proposições teóricas do ISD derivam do Interacionismo Social, um campo epistemológico que se preocupa com o funcionamento e o desenvolvimento humanos e que abrange o conjunto das ciências humanas.

Segundo Bronckart (2004a, 1999/2009), o Interacionismo Social toma por base essencialmente os trabalhos de Espinosa⁴⁶, Marx⁴⁷ e Vigotski⁴⁸. Do primeiro, adota a concepção monista de conhecimento, opondo-se ao dualismo cartesiano segundo o qual haveria uma separação entre físico e psíquico, matéria e pensamento. Para Espinosa (apud Bronckart, 2004a), a Natureza é constituída de uma matéria única e em constante atividade. O físico e o psíquico são duas das diversas propriedades dessa substância material ativa a qual a inteligência humana não pode compreender de modo homogêneo e contínuo, apenas pela forma parcial de fenômenos físicos ou psíquicos.

Dos trabalhos de Marx, Bronckart (2004a) retoma a ideia de que o desenvolvimento psíquico humano, enquanto função psicológica superior, foi construído sócio-historicamente.

⁴⁵ É essa visão de linguagem que orientará nossas análises, conforme o modelo de análise exposto na seção 1.2.2. *O modelo do ISD para a análise de textos*.

⁴⁶ Spinoza, B. (de) (1954). *L'Ethique*. In Spinoza, **Oeuvres complètes**. Paris : Gallimard, pp. 301-596 [Edition originale : 1677].

⁴⁷ Marx, K. (1951). *Thèses sur Feuerbach*. In: K. Marx & F. Engels, **Etudes philosophiques**. Paris : Editions sociales, pp. 61-64 [Manuscrit rédigé en 1845].

⁴⁸ Vigotski, L.S. (1997). **Pensée et langage**. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].

Vigotski, L.S. (1999). **La signification historique de la crise de la psychologie**. Paris : Delachaux et Niestlé [rédigé en 1927].

As capacidades bio-comportamentais humanas permitiram ao homem a associação e o trabalho coletivo. Com a evolução das formas de trabalho, o homem desenvolveu instrumentos para sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e para a gestão do grupo (a linguagem), o que produziu o mundo social, econômico e semiótico tal como conhecemos.

Já de Vigotski, o Interacionismo Sociodiscursivo herda sua concepção de desenvolvimento. Ao tratar da filogênese humana e distinguir o comportamento humano do comportamento animal, Vigotski (1934/1997, 1926/2004) retoma o pensamento marxista e enfatiza o caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano. Por intermédio do outro, o homem toma conhecimento de sua própria história, o que lhe confere também identidade cultural. Vigotski fala de uma experiência social coletiva, através da qual somos capazes de conhecer e nos apropriarmos de saberes que nunca experimentamos apenas pelo relato de outrem, ou seja, pela interação e troca social (VIGOTSKI, 1926/2004: 41,42). Nesse mesmo sentido é compreendido o desenvolvimento da capacidade de linguagem. O homem, dotado de funções psicológicas superiores, adquire a linguagem pelo contato social e a própria aquisição da linguagem é motor de desenvolvimento do pensamento, em uma correlação entre aprendizagem e desenvolvimento⁴⁹.

O Interacionismo Sociodiscursivo retoma as bases do Interacionismo Social e desenvolve o estatuto atribuído à linguagem, em suas relações com a atividade social. Segundo Bronckart, diferencia-se também o homem do animal :

pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez no sentido estrito do termo (BRONCKART, 1999/2009, p. 31 – grifos do autor)

Depreende-se daí, também, uma concepção de linguagem como uma “produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART 1999/2009, p.34). Numa relação dialética, a linguagem é tratada não apenas como produto da interação social, mas também como uma forma de agir no meio em que vivemos e contribuir com a transformação do que Bronckart chama de pré-construídos, ou seja, o mundo que herdamos e onde se inscreve a cultura.

Do mesmo modo como o desenvolvimento da linguagem relaciona-se com o desenvolvimento dos modos de organização do trabalho e a formação de comunidades

⁴⁹ Na seção 1.1.2. *Aprendizagem e desenvolvimento*, tratamos da questão da ontogênese do desenvolvimento humano e a relação entre pensamento e linguagem.

verbais, também as comunidades verbais são compostas por múltiplas formações sociais (BRONCKART 1999/2009, p. 36). Cada formação social, por sua vez, elabora mais ou menos implicitamente formas particulares de funcionamento da língua, as *formações sociodiscursivas* ou *sociolinguageiras*, cuja realidade se materializa através dos diferentes gêneros de textos. Assim, Bronckart (1999/2009, p. 35) conclui que às diversas atividades sociais não verbais, correspondem textos ou discursos também variados, os gêneros.

Segundo Bronckart (1999/2009), toda ação de linguagem realizada em uma determinada formação social passa por um empréstimo de formas comunicativas que nela estão em uso, ou seja, dos *gêneros de textos*. Bronckart salienta que os gêneros de textos não são formas de todo estáveis. Ele os compara a nebulosas, cujas fronteiras são “vagas e movediças”. Ao mesmo tempo, se todo texto empírico é realizado por meio do empréstimo de um gênero, ele também é remodelado, a cada instante, segundo os valores que lhe atribui o enunciador, sua situação de ação e seu estilo particular. Como os gêneros fazem parte dos pré-construídos de uma comunidade verbal, também a produção de cada texto empírico provoca uma retroação:

A produção de cada novo texto empírico contribui para a **transformação histórica** permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação (BRONCKART, 2009, p. 109, grifo do autor).

Uma das propostas do ISD consiste justamente no estudo das ações de linguagem de modo descendente, ou seja, partindo dos parâmetros sociais que definem as condições de produção de cada texto empírico em direção às estruturas que o compõe. Assim, em um primeiro momento, seria necessário o estudo das condições de produção de um texto, ou seja, da situação de ação de linguagem em que ele se inscreve.

Para explicar a situação de ação de linguagem, Bronckart (1999/2009, p. 32) faz alusão a mais uma diferença entre homens e animais. Segundo o autor, no mundo animal a comunicação tem caráter orador, ou seja, não há contestação ou negociação entre o sinal emitido e a resposta. Não há, portanto, *diálogo*. Já a comunicação humana é dirigida a alguém ou um grupo e por isso sempre é, em certa medida, *dialogica*. Não à toa, o autor salienta a importância acordada à capacidade de interação verbal como fator distintivo do comportamento humano. É com o auxílio da interação verbal que se torna possível a mediação da cooperação dos indivíduos no seio de uma atividade coletiva, gerando acordos e fazendo com que esses indivíduos compartilhem representações sobre o contexto do agir e sobre o mundo.

No cerne da visão de linguagem sociointeracionista, encontra-se ainda o conceito habermasiano⁵⁰ de *agir comunicativo*, segundo o qual os signos se cristalizam como representações do meio compartilhadas no plano coletivo, estruturando-se em configurações de conhecimentos pertencentes a três *mundos representados*: o *mundo objetivo*, no qual se referem ao meio físico ou aos aspectos do ambiente; o *mundo social*, no qual têm papel regulador das modalidades de cooperação e o *mundo subjetivo*, no qual incidem sobre as características de cada indivíduo envolvido na tarefa. Por intermédio do agir comunicativo, “o homem transforma o meio (ou o *mundo em si*, que permanecerá eternamente como um ‘limite jamais atingido’) nesses mundos representados, que constituem o contexto específico de suas atividades” (BRONCKART 1999/2009, p. 33-34).

Segundo Bronckart (1999/2009), a situação de ação de linguagem engloba as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que exercem influência sobre a produção textual. Ao produzir um texto, o enunciador mobiliza algumas de suas representações sobre os três mundos que vão compor o contexto de produção, ou seja, a situação de comunicação ou interação na qual se encontra, o que o ajuda a definir certos aspectos da organização textual. Ao mesmo tempo, essas representações sobre os mundos físico, social e subjetivo atuam também nos referentes, ou conteúdos temáticos, abordados pelo texto. Um apaixonado não escreverá uma tese sobre micróbios para declarar seu amor à pessoa amada. Caso queira registrar sua paixão por escrito, ele provavelmente escolherá um gênero textual que lhe permita confessar seus sentimentos e exaltar as qualidades da pessoa que deseja conquistar, como uma carta de amor ou um poema.

De modo sucinto, podemos dizer que, para o ISD, a realidade da linguagem é constituída de práticas situadas e a ela dá-se o nome de *agir linguageiro* (BRONCKART, 2008, 87). Já a *ação de linguagem* é a realização de um agir linguageiro e distingue-se da *atividade de linguagem* por realizar-se no *plano individual*, enquanto esta se realiza no *plano coletivo*. Na realização de uma ação de linguagem, o actante empresta, em função de suas representações sobre a situação de ação e os efeitos que deseja produzir, formas comunicativas em uso na sua comunidade verbal. Apesar de sua singularidade e da relação não mecânica que mantém com a situação de ação, podemos dizer que o produto de uma ação de linguagem (texto empírico) pertence a um repertório de formas comunicativas presentes *a priori* em sua comunidade verbal, os *gêneros*. Ao conjunto dos gêneros presentes no pré-construído de uma formação social dá-se o nome de *intertexto*.

⁵⁰ HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*. T. I et II. Paris : Gallimard, 1987.

Os estudos do ISD decorrem não apenas de um posicionamento epistemológico, mas também de um posicionamento político segundo o qual não há diferença de estatuto entre pesquisas teóricas e pesquisas aplicadas (BRONCKART, 2004). O trabalho científico é considerado uma atividade social entre outras, cuja validação dos resultados se dá no campo da prática. Sendo assim, a constituição de um modelo de análise textual e o estudo das formas de agir a elas vinculadas são apenas uma das vertentes dos trabalhos do ISD, que se concentra no nível dos pré-construídos. Em um segundo nível de estudos, das mediações formativas, o ISD propõe uma renovação do programa de ensino de línguas e de seus métodos, bem como a análise do trabalho real dos professores e da utilização dos procedimentos de ensino propostos. Além disso, em um terceiro nível de estudos, diversas pesquisas vinculadas ao campo teórico metodológico do ISD vêm se concentrando na análise da construção de pessoas conscientes, por um lado, e na transformação dos pré-construídos sócio-históricos, por outro.

Dentre os trabalhos desse terceiro nível de estudos, destaca-se a pesquisa de Ecaterina Bulea e Isabelle Fristalon (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010) junto a um grupo de enfermeiras, mais especificamente sobre a realização da tarefa “curativo abdominal”. Com o objetivo de compreender a atividade do grupo de enfermeiras por meio da análise de sua verbalização, Bulea e Fristalon (2004) realizaram uma série de entrevistas com as enfermeiras antes da realização da tarefa. O estudo dessas entrevistas deu origem a uma categoria de análise de textos produzidos em situação de trabalho, as *figuras de ação*⁵¹.

No contexto brasileiro, diversos estudos sobre o trabalho do professor têm sido desenvolvidos, conjugando os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e contribuições das Ciências do Trabalho. Esses estudos dedicam-se à análise de textos produzidos em situação de trabalho com vistas a compreender as características do trabalho real dos professores. Podemos citar como exemplo, as pesquisas de Abreu-Tardelli (2006) sobre o trabalho do professor em ensino à distância, de Mazzillo (2006) sobre o trabalho do professor de inglês como língua estrangeira, de Lousada (2006, 2009, 2011) sobre o trabalho do professor de francês como língua estrangeira e sobre a formação inicial de professores de FLE, de Bueno (2007) sobre a formação inicial de professores de português no contexto específico do estágio docente e de Barricelli (2012) sobre as prescrições para os professores da Educação Infantil, além de diversas publicações coletivas decorrentes das pesquisas do grupo ALTER (GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007; MACHADO e LOUSADA, 2010; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; LOUSADA e

⁵¹ Explicaremos as categorias formuladas por Bulea e Fristalon na seção 1.2.3. As *figuras de ação* deste mesmo capítulo.

BARRICELLI, 2011; LOUSADA, OLIVEIRA e BARRICELLI, 2011). Nosso trabalho se situa em continuidade a essa linha de pesquisa, trazendo um diferencial, a análise de uma prática didática-pedagógica específica, no caso os jogos.

Na próxima subseção, exporemos o que Bronckart (1999/2009) chama de “arquitetura textual” ou “arquitetura interna dos textos”, um modelo de análise das condições de produção e da estrutura dos textos baseado nos trabalhos de Voloshinov (1929/2006).

1.2.2. O modelo do ISD para a análise de textos

Segundo o ISD (BRONCKART 2006, 2008), ao produzir um texto empírico, o enunciador coloca em interface suas representações a respeito da situação de ação de linguagem e seus conhecimentos sobre os gêneros textuais a serem empregados. Sendo assim, ao fazer a análise de um texto, o primeiro parâmetro a ser estudado é o seu contexto de produção. Uma vez estudadas as condições de produção, Bronckart (1999/2009, 2006) propõe um modelo de análise da arquitetura interna dos textos. Segundo o autor, um texto se organiza como um folhado composto por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, conforme o esquema abaixo:

Figura 5 – Os três níveis da arquitetura textual⁵²

Nas próximas páginas, apresentaremos o modelo da arquitetura textual conforme o ISD, que leva em consideração as condições de produção dos textos. Seguindo as sugestões de Bronckart e Machado (2004, p.140), enriquecemos esse modelo de análise com contribuições da análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e de teorias da enunciação (MAINGUENEAU, 1989, 1994, 2004; AUTHIER-REVUZ, 1998).

⁵² Fonte : Bronckart (2006, p. 147)

a. O contexto de produção

Apesar de diversos fatores poderem influenciar uma situação de ação, muitos dos quais inacessíveis a um pesquisador, alguns parâmetros exercem o que Bronckart (1999/2009) chama de uma *influência necessária, mas não mecânica*, sobre os textos. Embora façam parte de um processo integrado, esses fatores podem ser classificados para fins de análise em dois grupos, retomando a noção de *mundos representados* de Habermas⁵³, sendo o primeiro correspondente a fatores provenientes do *mundo físico* e o segundo a fatores provenientes do *mundo social* ou do *mundo subjetivo*. Como nos explicam Bronckart e Machado (2004), a construção de conhecimentos sobre o contexto sócio-interacional de um texto se inicia pela análise de fatores externos ao texto a ser analisado, segundo os parâmetros desses três mundos representados.

Na primeira categoria, encontram-se: o lugar e o momento de produção; o emissor, compreendido como a pessoa física ou máquina que produz fisicamente o texto; e o receptor, compreendido como uma pessoa física ou grupo de pessoas a quem se dirige o texto e que, estando no mesmo espaço-tempo do emissor, pode também ser compreendido como coprodutor do texto ou interlocutor. Na segunda categoria, constam os elementos vinculados ao contexto sociossubjetivo: o lugar social de produção do texto (no interior de qual formação social? Qual instituição? Que tipo de regras esse lugar social impõe?); a posição social do emissor (papel social que lhe confere o status de enunciador); a posição social do receptor (papel social que lhe confere o status de destinatário) e o objetivo que o texto pretende produzir (BRONCKART 1999/2009, p. 93-94).

A análise do contexto sócio-interacional de produção de um texto segundo os procedimentos do ISD corresponde, em grande medida, à análise da situação comunicativa no quadro da análise da conversação, que busca determinar o quadro espaçotemporal em que o texto é produzido, o objetivo e os participantes da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Como, nesta pesquisa, analisamos uma entrevista, julgamos importante a observação de algumas características próprias do contexto de produção de uma conversação.

Quanto ao quadro participativo, considerado o mais importante, observa-se, primeiramente, se a conversação é feita em face a face, se há dois ou mais interlocutores, suas características individuais e suas relações mútuas. A partir desses dados, focalizam-se a alternância dos papéis interlocutivos (de emissor/receptor) e os destinatários possíveis do enunciado. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), em um diálogo, o não-falante assume

⁵³ HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. T. I et II. Paris : Gallimard, 1987.

necessariamente o papel de alocutário. Em triálogos, contudo, a situação é mais complexa e pode ser sintetizada segundo o esquema a seguir⁵⁴:

Figura 6 – Os destinatários diretos e indiretos da conversação

Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), nem sempre se pode confiar nos indícios de alocação para determinar o destinatário efetivo dos enunciados. Em uma conversação, o destinatário aparente pode esconder um outro alvo a quem o discurso se destina. O exemplo mais claro é o das personagens de uma peça de teatro. Embora se dirijam diretamente às demais personagens do palco, seu discurso é endereçado prioritariamente ao público espectador. A essa estratégia enunciativa, dá-se o nome de *tropo conversacional*.

Outro dado relevante a se considerar é o papel da polidez. Segundo Kerbratt-Orecchioni (2006, p. 77) a polidez pode ser definida como “todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal”. Retomando Brown e Levinson⁵⁵, a autora afirma que todo indivíduo possui uma face negativa – que corresponde aos territórios físico, espacial e temporal dos sujeitos, seus bens materiais ou saberes secretos -, assim como uma face positiva – que corresponde ao narcisismo e às representações positivas que os interlocutores constroem de si. Em um diálogo, as faces dos interlocutores são constantemente ameaçadas e a polidez atua como um escudo protetor das faces positiva e negativa do destinatário, seja reforçando os atos valorizantes (polidez positiva), seja suavizando a formulação dos atos ameaçadores à face do destinatário (polidez negativa).

⁵⁴ Fonte: Kerbratt-Orecchioni (2006, p. 28).

⁵⁵ BROWN, P., LEVINSON, S. **Politeness**. Cambridge, CUP, 1987.

Tendo analisado os parâmetros do contexto de produção do texto, pode-se, então, passar à análise de suas características internas, o que Bronckart (1999/2009, 2006) chama de *arquitetura textual*.

b. A infraestrutura geral do texto

Na primeira e mais profunda camada da arquitetura interna dos textos, a infraestrutura geral, encontram-se o plano geral dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso, as articulações entre esses tipos de discurso e as sequências.

O plano geral consiste na organização do conjunto dos conteúdos temáticos de um texto. Esses conteúdos variam em função dos objetivos da interação. Através da identificação do plano global, podemos resumir os conteúdos veiculados pelo texto.

Os tipos de discursos são os diferentes segmentos que o texto comporta e que, por suas características próprias, manifestam a construção de um *mundo discursivo*. Bronckart (2009, p. 151) chama *mundos discursivos* “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem”, opondo-os ao *mundo ordinário*, compreendido como o conjunto dos três mundos formais de que falava Habermas e que explicamos anteriormente (físico, social e subjetivo). O mundo ordinário refere-se, assim, ao *hic et nunc* da enunciação.

Segundo Bronckart (1999/2009), os mundos discursivos são compostos com base na combinação de dois subconjuntos de operações que podem ser discriminados em dois eixos: disjunto/conjunto e implicado/autônomo. No primeiro eixo distinguem-se as operações relativas às coordenadas gerais espaço-temporais do mundo discursivo representadas no conteúdo temático do texto, que podem ser distanciadas ou próximas do mundo ordinário. Marcadores espaço-temporais como “um dia”, “no ano 3001”, “naquele lugar” ou “era uma vez, em um reino muito distante”, bem como o uso de verbos no passado ou futuro, indicam uma disjunção entre as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem e as coordenadas gerais do mundo discursivo reveladas no texto. Esse tipo de organização dos fatos circunscreve o texto ou segmento de texto à ordem do *narrar*. Um exemplo de gênero que possui essa característica é o conto maravilhoso. Ao contrário, quando não há referência a um mundo disjunto ou quando as coordenadas gerais do mundo discursivo correspondem às do mundo ordinário, com o uso preponderante do tempo presente, trata-se de um texto ou segmento de texto conjunto ou da ordem do *expor*. Os gêneros “regra de jogo” ou “bula de remédio” são exemplos de gêneros predominantemente conjuntos.

Quanto ao segundo eixo, ele distingue as relações de autonomia ou implicação entre o mundo discursivo e os parâmetros do contexto de produção. Quando há autonomia, a relação entre o mundo discursivo e os parâmetros do contexto de produção não deixa marcas no texto.

Quando há implicação, para compreendemos e interpretarmos completamente o texto, precisamos de dados referentes aos parâmetros da ação de linguagem. Uma marca de implicação é o uso de dêiticos como “ontem”, “hoje”, “aqui” ou ainda “eu”, “vocês”, “atrás de você”, “ao nosso lado”. O enunciado “*Encontrei Gabriel neste restaurante ontem*” só pode ser compreendido se eu souber que ontem foi dia 20 de janeiro, que o enunciador é meu amigo José Virgínio e que estamos no restaurante universitário central da USP.

Do cruzamento entre os dois eixos, pode-se identificar quatro tipos de discurso distintos⁵⁶, como vemos no quadro abaixo (BRONCKART, 1999/2009, p. 157):

Quadro 1 – Tipos de discurso⁵⁷

		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>

Assim, o *discurso interativo* corresponde a um expor implicado, o *discurso teórico* a um expor autônomo, o relato interativo a um narrar implicado e a narração a um narrar autônomo. Cabe dizer que, no interior de um mesmo texto, pode haver segmentos correspondentes a diferentes tipos de discursos e que a predominância de um tipo de discurso pode ser um traço característico de diversos gêneros textuais. Segundo Bronckart (2006, p. 155), ao reproduzir um tipo de discurso, o agente planeja internamente os segmentos envolvidos, ativando processos que são, ao mesmo tempo, languageiros e mentais. Dessa forma, a cada tipo de discurso corresponde também um tipo de raciocínio a que ele se vincula: as relações dialogais, sobretudo o discurso interativo, remete ao raciocínio prático e imediato; os relatos e narrações remetem a raciocínios causais e cronológicos e o discurso teórico remete a raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica.

O último elemento da infraestrutura geral é a noção de sequência, emprestada dos trabalhos de Adam⁵⁸, que designa modos de planificação languageira desenvolvidos dentro do plano geral do texto. Segundo Bronckart (1999/2009), podemos identificar seis tipos de

⁵⁶ Os tipos de discurso no quadro do ISD constituem uma categoria própria e não correspondem ao que Maingueneau (1989, p. 29) chama de *types de discours*.

⁵⁷ Com base em Bronckart 1999/2009.

⁵⁸ ADAM, J.-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris, Nathan, 1992.

sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa, a dialogal e a injuntiva⁵⁹. Quanto à sequência dialogal, predominante nas entrevistas, é caracterizada pelo engajamento de dois ou mais falantes em uma troca comunicativa cujos enunciados se influenciam mutuamente e que dão origem a um todo coerente. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), até mesmo as conversações aparentemente anárquicas obedecem a regras de produção e contêm uma espécie de “partitura invisível” que orienta os participantes da interação.

c. Os mecanismos de textualização

Na segunda camada do folhado textual, o nível intermediário, encontram-se os mecanismos de textualização, responsáveis por assegurar a coerência temática dos textos por meio de processos isotópicos de conexão, coesão verbal e coesão nominal.

Os mecanismos de conexão, realizados por meio de organizadores textuais, contribuem com a articulação da progressão temática. Os mecanismos de coesão nominal são responsáveis por introduzir novos temas ou personagens e retomá-los no decorrer do texto por meio de anáforas. Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, garantem a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos verbalizados e são realizados essencialmente pela coordenação de tempos verbais e uso de advérbios (BRONCKART, 1999/2009, 2006). Não descreveremos em detalhe este nível do folhado textual, pois não o observaremos em nossas análises.

d. Os mecanismos enunciativos

À terceira camada do folhado textual, pertencem os mecanismos enunciativos, que revelam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e asseguram sua coerência interativa (BRONCKART, 2006, p. 149). Eles se manifestam por meio de dois procedimentos. Primeiramente, pelo esclarecimento do posicionamento enunciativo. Em segundo lugar, por meio de mecanismos de modalização.

Os mecanismos de posicionamento enunciativo permitem ao destinatário depreender do texto a quem pertence a voz que assume o que é enunciado: ao autor empírico, outras pessoas ou instituições humanas externas ao conteúdo temático do texto (vozes sociais) ou a pessoas ou instituições humanas diretamente implicadas no percurso temático (vozes de

⁵⁹ Para Adam (1992), o que Bronckart chama “sequência injuntiva” não constitui uma categoria a parte. Para ele, trata-se de um “fazer ver ações” e portanto pertence à sequência descritiva. Já Bronckart (2009) identifica haver nessa sequência um “objetivo próprio ou autônomo”: fazer agir.

personagens)⁶⁰ (BRONCKART, 1999/2009, p. 130). A distribuição das vozes visa a tornar visíveis as instâncias que detêm a responsabilidade do que é expresso em um texto. A ausência de marcas tipográficas, como aspas ou travessões, dificulta a identificação das vozes presentes em textos orais. Por esse motivo, é importante que se observe outras marcas linguísticas que revelem a atribuição da responsabilidade do enunciado a um outro.

Segundo Bronckart (2006, p. 149), **as vozes** podem ou não ser traduzidas por marcas linguísticas específicas. Em alguns casos, pode-se identificar o discurso relatado pela presença de verbos introdutórios, como “dizer”, “falar”, “pensar” ou “relatar” (MAINGUENEAU, 1989, p. 88). Considerando que os textos são permeados por diversas vozes, conforme a premissa do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOHINOV, 2008), muitas vezes a inserção de vozes se dá de modo mais sutil. Uma dessas estratégias enunciativas consiste no uso da *modalização autonímica*.

Segundo Maingueneau (2004, p.158), a modalização autonímica é o “conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso para comentar sua fala enquanto está sendo produzida”. Quando, por exemplo, um sujeito diz que “*o governador do estado possui um caráter, por assim dizer, duvidoso*”, a expressão “*por assim dizer*” marca uma avaliação do enunciador quanto à escolha do adjetivo “*duvidoso*” para qualificar o caráter do governador. Provavelmente, o enunciador julga que esse adjetivo não expressa fielmente a sua ideia. Ele o escolhe, pois não encontrou uma palavra melhor ou porque a palavra que desejava usar não é adequada ao contexto.

Quanto às formas da modalização autonímica, Authier-Revuz (1998, p. 19) as reúne em seis tipos:

1. as formas explicitamente metaenunciativas “completas” (*o que eu chamo X; eu diria X*)
2. “formas explicitamente metaenunciativas que implicam um *eu digo X*”, mas com o uso de sintagmas circunstanciais e aposições (*X, por assim dizer*)
3. formas explicitamente metalinguísticas, com um autônimo *X’* ou *Y’* (*X, a palavra X’ é inconveniente*)
4. formas sem elemento autônimo (*X ou Y; X, quer dizer, Y*)
5. sinais tipográficos, como o uso de aspas ou itálico

⁶⁰ O estudo das vozes não é muito desenvolvido por Bronckart, que recomenda a leitura de outros autores que tenham tratado dessa questão. Em nossa pesquisa, apoiaremos-nos em Authier-Revuz (1998) e Maingueneau (1989, 1994).

6. “formas puramente interpretativas (alusões, discurso indireto livre, jogos de palavra não marcados) que abrem para a ‘heterogeneidade constitutiva’”.

Essas formas puramente interpretativas de que fala Authier-Revuz (1998, p. 20-21) remetem ao que a autora chama de “não-coincidências do dizer”, distribuídas em quatro campos: a não-coincidência interlocutiva entre os co-enunciadores, a não-coincidência do discurso consigo mesmo, a não-coincidência entre as palavras e as coisas e a não-coincidência das palavras consigo mesmas.

Não vamos pormenorizar o trabalho de Authier-Revuz sobre a alteridade no discurso, que é bastante extenso, detalhado e complexo. Gostaríamos apenas de salientar a importância da “não coincidência do discurso consigo mesmo” tal como formulada pela autora (AUTHIER-REVUZ, 1998), uma vez que encontramos esse tipo de modalização autonímica em nossos dados, sob a forma de jargões, e pela inserção de enunciados em francês durante a entrevista realizada em português, que remetem a um discurso outro, da sala de aula e do contexto particular do ensino de francês⁶¹.

Quanto aos **mecanismos de modalização**, Bronckart (1999/2009, 2006) alega que eles podem se manifestar sob modalidades muito diferentes, como o uso do tempo verbal futuro do pretérito ou de verbos auxiliares de modalização (como os verbos poder, ser preciso ou dever), a presença de um subconjunto de advérbios (como certamente, talvez, felizmente) e o uso de frases impessoais (como “é evidente que” ou “é preciso que”). Ainda conforme Bronckart (1999/2009, 132-133), as modalizações podem ser classificadas em quatro categorias:

1. as modalizações lógicas: consistem em uma apreciação sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, sendo estas consideradas certas, duvidosas, prováveis, improváveis, etc.

2. as modalizações deônticas: consistem no julgamento das proposições enunciadas segundo valores sociais, sendo essas proposições consideradas permitidas, proibidas, necessárias, desejáveis, etc.

3. as modalizações apreciativas: dizem respeito a um julgamento subjetivo do conteúdo temático do enunciado, avaliando-o como positivo, negativo, estranho, etc., do ponto de vista do enunciador.

⁶¹ Esse mesmo tipo de fenômeno foi verificado por Lousada (2006), em entrevistas realizadas com um professor de francês. Nessas entrevistas, ela constatou a presença de termos do campo da didática das línguas, muitas vezes difíceis de se traduzir em português devido à sua especificidade.

4. as modalizações pragmáticas: julgamentos ou interpretações sobre alguns aspectos do agir de uma personagem, grupo ou instituição humana, incidindo, sobretudo em sua capacidade de agir (poder-fazer), sua intenção (querer-fazer) e as razões que o motivam (dever-fazer).

Mais recentemente, as pesquisas do ISD tiveram desdobramentos no campo da análise do trabalho. Segundo Bronckart (2004a, p. 108-109), diversos membros do grupo *Langage, Action, Formation*⁶² realizaram estudos sobre as condições de verbalização do agir. As análises de transações comerciais e familiares conduzidas por Fillietaz⁶³ deram origem à elaboração de uma “*tipologia das ações participativas*”. Revaz⁶⁴, em uma abordagem inspirada pela linguística textual, estudou os chamados “*textos de ação*”, pertencentes a diversos gêneros textuais que possuem a reputação de textualizar o agir humano. Stroumza⁶⁵ concentrou-se no estudo da linguagem como atividade, analisando o que chamou de *ação da linguagem*. Os estudos de Bulea e Fristalon (Bulea e Fristalon, 2004; Bulea, 2010) junto a um grupo de enfermeiras deu origem a uma categoria de análise da morfogênese do agir, as “*figuras de ação*”.

No Brasil, as pesquisas de Mazillo (2006) e Bueno (2007) procuraram detectar, por meio da linguagem, as *(re-)configurações do trabalho do professor e do papel do próprio professor*, ao conduzir uma análise semântica em nível *micro*, depois de estudados os níveis da arquitetura textual proposta pelo ISD (MACHADO, 2009). Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006) e Bueno (2007) procuraram analisar *figuras de ação* que se localizam no nível macro da organização textual.

Em nossa pesquisa, também usaremos as *figuras de ação* (BULEA E FRISTALON, 2004, BULEA, 2010) como uma das categorias de análise dos dados produzidos. Por esse motivo, apresentaremos o modo como a pesquisa de Bulea e Fristalon foi conduzida a fim de compreendermos como as autoras chegaram a mais essa categoria de análise.

1.2.3. As figuras de ação

Com o objetivo de compreender a atividade do grupo de enfermeiras através de sua verbalização, Bulea e Fristalon (2004) realizaram uma série de entrevistas com essas profissionais antes da realização de um procedimento de enfermagem. Seguindo o modelo da

⁶² De agora em diante LAF.

⁶³ FILLIETTAZ, L. **La parole en action**. Québec : Nota bene, 2002.

⁶⁴ REVAZ, F. **Les textes d'action**. Paris : Klincksieck, 1997.

⁶⁵ STROUMZA, K. "Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique". In : LEUTENEGGER & SAADA-ROBERT (ed.). **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2002, p. 149-164.

arquitetura textual, em um primeiro momento, as pesquisadoras se interessaram em estudar a dinâmica geral da entrevista, a distribuição dos turnos de fala, o conteúdo temático evocado e os tipos de discurso mobilizados.

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

Em seguida, as pesquisadoras concentraram-se apenas no conteúdo temático das STT, classificando-as entre sequências que versavam sobre o *agir-referente*⁶⁶ (no caso, o curativo que as enfermeiras estavam prestes a realizar), sequências sobre o trabalho em geral, sequências sobre alguma outra tarefa específica e sequências sobre a pesquisa em curso. Elas constataram uma nítida predominância de 56% do conteúdo temático focalizando o agir-referente “fazer um curativo”, 24,5% focalizando o trabalho em geral, 10% focalizando uma outra tarefa e 9,5% focalizando a pesquisa em curso. A coocorrência de STT focalizando o agir-referente e o trabalho de modo geral levou à constatação de que as enfermeiras “situam as unidades de agir (ou o agir-referente) no *quadro global de sua atividade*, ou ainda no quadro de um *agir coletivo* compreendido como trabalho” (BULEA, 2010, p. 121, grifo da autora).

Além disso, Bulea e Fristalon (2010) observaram uma correlação interna recorrente entre as STT focalizando a realização do agir e as STT focalizando determinantes no mais das vezes externos ao agir-referente, sejam eles ligados a condições espaço-temporais, como o tipo de leito ou os instrumentos usados, ou ligados a parâmetros socioinstitucionais, como prescrições médicas ou características dos pacientes. Por fim, as pesquisadoras constataram uma grande heterogeneidade no plano temático, pois a passagem entre um tema e outro parecia não respeitar a ordem dos acontecimentos no mundo ou a lógica de compreensão do agir. Do mesmo modo, havia uma grande heterogeneidade no plano discursivo, já que no interior da entrevista eram mobilizados vários tipos de discurso. As pesquisadoras observaram, ainda, que a relação entre o tema e o tipo de discurso mobilizado não era predeterminada, mas que, ao contrário, através da gestão conjunta e situada entre ambos, as enfermeiras conseguiam elaborar diferentes registros do agir (BULEA e FRISTALON, 2004),

⁶⁶ O agir-referente é, basicamente, a atividade de trabalho que é objeto de discussão durante as entrevistas. No caso de nossa pesquisa, o agir-referente é o jogo.

os quais posteriormente foram chamados *figuras de ação* (BULEA, 2010). Bulea (2010), identificou em seus trabalhos cinco tipos diferentes de figuras de ação: a ação ocorrência, a ação acontecimento passado, a ação experiência, a ação canônica e a ação definição. Cada uma dessas figuras de ação comporta características linguístico-discursivas distintas. Seu uso como unidades de análise do agir nos permitirá observar o posicionamento dos enunciadores diante da tarefa realizada. Vejamos, resumidamente, as características de cada uma das figuras de ação, que exemplificaremos, sempre que possível, com trechos dos dados preliminares que foram produzidos em nossa pesquisa⁶⁷.

A **ação ocorrência** se caracteriza pela representação do agir-referente como sendo contíguo ou próximo à situação de produção. Nela, há uma forte presença do discurso interativo (expor implicado) e o eixo temporal se articula a partir do presente da enunciação. Os fatos anteriores à situação de produção aparecem no tempo verbal pretérito perfeito e os fatos posteriores à situação de produção são expostos no futuro composto (verbo auxiliar “ir” + verbo principal). Outro traço dessa figura de ação é a tematização do agir segundo seu caráter particular. Além disso, Bulea (2010) salienta a grande ocorrência de relações predicativas indiretas com valor de modalização (querer fazer, tentar fazer) e de modalizações deônticas e lógicas sob formas impessoais (é preciso, talvez é, é verdade que, é certo que).

Exemplo de figura de ação ocorrência

Fonte: Trecho da resposta de Suzana

Já dei outros jogos, aqueles do livro "à tour de rôle" e **os alunos** gostaram bastante. (Eles se envolvem tanto, que tenho dificuldade de fazê-los prestar atenção logo após o jogo). **Talvez, seria interessante dar o jogo um pouco antes do intervalo.**

Há jogos que eu aprendo participando das formações que são oferecidas durante o semestre, mas **ainda não tive tempo** de prepará-los para as minhas aulas. **Mas pretendo caprichar no próximo semestre.**

Na **ação acontecimento passado** é retratada uma compreensão retrospectiva do agir, que é evocado a título de ilustração. Nela, o agir-referente se destaca por seu caráter circunstancial ou não habitual. A ação acontecimento passado aparece em segmentos de relato interativo (narrar implicado) e seu eixo temporal é situado em um tempo anterior à entrevista cuja origem é marcada pelo uso de expressões temporais no início do segmento (“outro dia”, “da última vez”). Por fim, uma forte característica da figura de ação acontecimento passado é a estrutura canônica da sequência narrativa (estado inicial + complicação ou controvérsia + avaliação ou repreensão), que se sobrepõe ao relato interativo.

⁶⁷ Trata-se de duas questões enviadas por e-mail para os professores-monitores no intuito de determinar se os jogos eram uma prática comum no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. Como explicaremos mais adiante, no capítulo 2, esses dados não serão analisados segundo o modelo do ISD.

Exemplo de figura de ação acontecimento passado

Fonte: Trecho da resposta de Amanda

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

A **figura de ação experiência** tematiza uma síntese pessoal feita através da sedimentação da experiência pela prática repetida. Nela, a experiência é representada de modo abstrato e descontextualizado, mas ainda recontextualizável na medida em que sua configuração geral é assumida como sendo aplicável, com algumas adaptações, a cada contexto particular. Trata-se por um lado, de uma avaliação pessoal, com características próprias ao actante, mas que, por outro lado, se encontra em consonância com uma lógica coletivamente compartilhada. Do ponto de vista enunciativo, há a predominância do discurso interativo (expor implicado), o uso do presente genérico, a organização discursiva por meio de justaposições e de organizadores temporais (depois, aí, então) e uma grande frequência de advérbios ou sintagmas preposicionais e nominais com valor generalizante e reiterativo (“normalmente”, “sempre”, “de qualquer jeito”, “toda hora”). Por fim, quanto às marcas de agentividade, a autora observou a coexistência de várias formas pronominais (“tu/você” com valor genérico, “eu” e mais raramente “a gente”), além de relações predicativas indiretas, modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativas.

Exemplo de figura de ação experiência

Fonte: Trecho da resposta de Paulina

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

Na **figura de ação canônica**, há uma compreensão do agir sob a forma de uma construção teórica ou abstração da situação de ação. Segundo Bulea, a ação canônica “propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante”, cabendo ao actante apenas cumpri-la. Do ponto de vista discursivo, a ação canônica se manifesta unicamente em segmentos de discurso teórico (expor autônomo) ou em segmentos mistos teórico-interativos. Além disso, o eixo de referência temporal é limitado e geralmente não marcado, os processos são expostos com o uso do presente genérico em uma ordem similar à cronologia geral da

atividade. Na figura de ação canônica, o actante está quase sempre marcado por formas impessoais como “a gente” ou o “tu/você” genérico.

Exemplo de figura de ação canônica

Exemplo fabricado

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

A **ação definição**, por sua vez, compreende o agir-referente como objeto de reflexão ou um “fenômeno do mundo” cujas características e estatuto são definidos ou descritos. Nesse contexto, trata-se de uma figura de ação descontextualizada, pois sua construção não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante. Além disso, nem o actante nem os atos constitutivos do agir-referente são tematizados. No plano discursivo, a ação definição é caracterizada pelo uso do discurso teórico e do tipo de discurso misto teórico-interativo e sua forma verbal predominante é o discurso genérico. Outro traço marcante da figura de ação definição é a repetição de construções impessoais formadas pelo verbo “ser”+grupo nominal ou grupo adjetival que, superpostas ou justapostas, atuam de modo a recompor o valor de seu referente, representando suas diferentes facetas. Se, por um lado, na ação definição as marcas de agentividade do actante são quase nulas, o posicionamento deste é fortemente marcado através de mecanismos de posicionamento enunciativo, como o uso do marcador de identidade “eu” (eu acho, eu creio que, eu diria que) e da oposição entre as proposições que lhe são reputadas e as que são atribuídas à voz social, representada pelo uso de “as pessoas” ou “a gente”. Para Bulea (2010), a ação definição mostra a que ponto o processo de interpretação do agir é, para aquele que o enuncia, “indissociável da revivificação-reconstrução das significações de 'palavras' que o designam” .

Exemplo de figura de ação definição

Fonte: Trecho da resposta de Laura

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

No quadro a seguir, ilustramos os achados de Bulea e Fristalon (2004; BULEA 2010), cruzando-os com o método de análise do ISD:

Quadro 2 – Síntese das características das figuras de ação

	Ação ocorrência	Ação acontecimento passado	Ação experiência	Ação canônica	Ação definição
Plano temático ou relação com o agir referente	Agir-referente representado como contíguo ou próximo da situação de produção	Valor ilustrativo do agir. Compreensão retrospectiva de um agir circunstancial ou não habitual	Sedimentação ou síntese pessoal feita através da prática repetida. Experiência apresentada como abstrata. Marcas de variabilidade do agir.	Construção teórica ou abstração. Tarefa cuja validade é geral e emana de uma instância normativa exterior. Agir não comporta variações.	Agir-referente como objeto de reflexão. “Fenômeno do mundo cujas características são definidas ou descritas”.
Tipos de discurso	Presença de discurso Interativo (expor implicado)	Presença do relato interativo + estrutura canônica da sequência narrativa.	Presença do discurso interativo.	Organiza-se completamente sob o discurso teórico ou misto teórico-interativo	Organiza-se completamente sob o discurso teórico ou misto teórico-interativo
Coesão verbal	O eixo temporal é o presente da enunciação a partir do qual são situadas ações anteriores ou posteriores.	Eixo temporal anterior à situação de enunciação. Pretérito perfeito usado para designar ações feitas pelo actante em primeiro plano. Uso de pretérito imperfeito para segundo plano.	Experiência se apresenta como abstrata e descontextualizada. Uso do presente genérico e de marcadores temporais.	Presente genérico organizado de modo a reconstituir a cronologia da ação. Justaposição de marcadores temporais.	Presente genérico.
Posicionamento enunciativo, marcas de agentividade e modalizações	Actante-enunciador designado por “eu” e paciente representado por “o senhor” + nome próprio. Presença de modalizações realizadas por formas impessoais, sobretudo modalizações lógicas e deónticas.	Uso do termo “paciente” como introdutor e uma nova unidade de significação ou origem de série isotópica (“um paciente” + “ele”).	Presença de “tu” ou “você” com valor genérico alternado a “eu” e, mais raramente “a gente” Distanciamento entre actante e agir. Advérbios ou sintagmas preposicionais com nuance generalizante e reiterativa (“sempre”, “toda hora”, “o” de qualquer jeito”).	Actante representado por “a gente” ou “tu” ou “você” com sentido genérico. “Eu” quase inexistente. Atoralidade do trabalhador é neutralizada.	Predominância de construções impessoais (“é” + grupo nominal ou “é” + grupo adjetival).

Conforme nos explica Bulea (2010, p. 151), as figuras de ação de forma alguma pretendem ser um “reflexo” do agir, nem tampouco um “reflexo” das representações ou dos conhecimentos do actante a respeito desse agir. A autora ressalta, ainda, que é preciso ser prudente quanto às interpretações do estatuto das figuras de ação, pois, ainda que seja observável a preponderância de certas figuras de ação em determinados segmentos temáticos, em alguns momentos sua mobilização parece ser um tanto aleatória. Contudo, pode-se afirmar que a coocorrência de diferentes figuras de ação no interior de um mesmo texto contribui para compensar a parcialidade da apreensão do agir, apresentando-o de modo fragmentário, mas sob suas diferentes facetas, como um mosaico. Ao mesmo tempo, a interface construída entre representações individuais e coletivas e o agir-referente, o recurso a diferentes figuras interpretativas do agir em alternância e a diversidade de instâncias agentivas evocadas pelas figuras (eu, tu, a gente, as pessoas) parecem remeter a um desenvolvimento profissional que se dá pela interiorização do debate socioprofissional e por sua reconfiguração no plano pessoal.

Tendo visto as categorias que guiaram nossas análises das entrevistas realizadas, na próxima seção, explicaremos alguns conceitos basilares de algumas das Ciências do Trabalho que ajudarão a compreender o modo como enxergamos a atividade docente.

1.3. O ensino como trabalho

Nesta seção, apresentaremos uma leitura da atividade do professor sob a ótica das Ciências do Trabalho. Optamos pelo estudo da atividade docente à luz de algumas das Ciências do Trabalho, pois entendemos que o trabalho do professor não pode ser compreendido como fato isolado, fruto de ações individuais e independentes.

No primeiro item, faremos um breve panorama das reflexões sobre o trabalho, contextualizando o surgimento da Ergonomia e suas noções fundamentais, para discutirmos os aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a, 2010), uma das linhas teóricas que podem ser compreendidas no âmbito das Ciências do Trabalho interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da intervenção em seu ambiente de trabalho. No segundo item, exporemos as contribuições da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004;) ao estudo e às ações formativas voltadas ao trabalho do professor. No terceiro item, aprofundaremos os conceitos de artefato e instrumento de trabalho e de instrumento simbólico (VIGOTSKI, 1930/1985, RABARDEL, 1995; BÉGUIN e RABARDEL, 2000; FRIEDRICH, 2012). Por fim, descreveremos os métodos indiretos de análise do trabalho, enfocando o método adotado nesta pesquisa, a entrevista em autoconfrontação (FAÏTA, 1989, 2003a; FAÏTA e VIEIRA, 2003; CLOT 1999, 2000; CLOT et al, 2000; KOSTULSKI, 2012).

1.3.1. Algumas noções de base sobre o trabalho

As reflexões de Marx e Engels sobre o trabalho constituem um marco nos estudos da área. Para as teorias baseadas no materialismo histórico, o trabalho ocupa lugar central dentre as atividades humanas. Em um ensaio inacabado, intitulado “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem⁶⁸”, de 1876, Engels defende que o trabalho e a linguagem são os dois grandes fatores de evolução dos ancestrais humanos. Ele aponta o trabalho como o motor de transformações físicas, como o formato da mão humana capaz de empunhar e criar ferramentas, e de desenvolvimento mental. Para o filósofo alemão, é a partir das necessidades impostas pelo trabalho que se desenvolve a linguagem humana⁶⁹.

Segundo Abreu-Tardelli (2006, p. 30), na concepção marxista, o trabalho é definido pelo processo engendrado entre três elementos: “a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada

⁶⁸ No original em alemão: “*Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen*”, ou “O papel do trabalho na transformação do símio em homem”.

⁶⁹ Como explicamos na seção 1.1.1. *Pensamento e Linguagem* deste capítulo, a noção de vigotskiana de linguagem é baseada nesses mesmos preceitos.

transformação desejada sobre um objeto específico”. Trata-se de uma visão de trabalho que compreende a transformação efetuada pelo homem sobre o meio em que vive. Ao longo do tempo, cunhou-se uma leitura da obra de Marx bastante enraizada no contexto sócio-histórico do século XIX, centrada em atividades laborais que se desenvolveram com a revolução industrial, como o trabalho rural e o trabalho fabril, destinadas à criação de um produto ou à transformação do meio. Contudo, no século XX, vimos o desenvolvimento de atividades terciárias, como a administração, o ensino, profissões liberais e serviços em geral e essa leitura marxista do trabalho também passou por revisões⁷⁰. Como aponta Friedmann (1960), no século XX, o trabalhador nem sempre, e cada vez menos, pode ser chamado de *homo faber*.

Conforme Machado (2004), as transformações recentes no mundo do trabalho repercutiram nas mais diversas instâncias sociais e são a causa de sérios problemas para os trabalhadores. Acompanhando essas transformações, diferentes disciplinas têm-se voltado ao estudo do trabalho, buscando compreender a origem desses problemas e trazer subsídios para sua superação. No quadro desses estudos, em sua maioria oriundos do campo das Ciências Humanas e Sociais, destacaremos os aportes da Ergonomia.

Segundo Souza-e-Silva (2004, p.86-87), o surgimento da ergonomia ocorre na Grã-Bretanha do pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1947, com os resultados de uma pesquisa sobre esforços humanos em situações extremas realizada por um grupo interdisciplinar a pedido da Defesa Nacional Britânica. Simultaneamente, na França, nascem pesquisas sobre o trabalho humano, dentre as quais se destacam os trabalhos de Pacaud sobre a complexidade do trabalho de agentes de estação de trem e de telefonistas. No entanto, se os estudos britânicos e franceses surgem na mesma época, eles seguem, com o passar do tempo, dois cursos bastante distintos. A primeira vertente, influenciada pelo taylorismo, tem por objetivo a adaptação da máquina ao homem com vistas à otimização da produção, o que dá origem à ergonomia do fator humano, mais popular nos Estados Unidos e no Japão. A segunda vertente da ergonomia, que ganhou força nos países de língua francesa, é focada na interrelação homem-trabalho e tem por objetivo a adaptação do trabalho ao homem não apenas no sentido físico, mas tentando compreender a atividade de trabalho como um todo. Segundo Machado (2007) e Barricelli (2012), as Ciências do Trabalho, e, dentre elas, a ergonomia de tradição francófona, se desenvolveram em oposição ao ideário taylorista, caracterizado pelo extremo controle e pela desumanização do trabalhador.

⁷⁰ Podemos citar, por exemplo, a pesquisa de Soares (2008), que discute o conceito de trabalho não-material na obra de Marx para tratar do trabalho docente.

Dentre as contribuições conceituais da ergonomia francófona, destaca-se a oposição entre tarefa e atividade. Como apontam alguns pesquisadores (GUÉRIN et al., 2001, p. 13), a primeira informação dada por um trabalhador quando questionado sobre seu trabalho é a tarefa principal que deve cumprir (“dou aulas de francês”, “recebo os clientes”, “vendo apólices de seguro”). Para a ergonomia francófona, a tarefa é uma noção fundamental, compreendida como “um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas” (GUÉRIN et al., 2001, p.14). Trata-se de uma projeção, um resultado que se imagina para um trabalho a ser realizado dentro de condições também imaginadas.

Wisner (apud CLOT, 2010), retoma a oposição entre tarefa e atividade, situando-a em outros termos. Para ele, “tarefa” é uma noção que situa o dever do trabalhador em uma dimensão independente de sua condição social. Ele dará preferência ao termo “trabalho prescrito”, compreendido como a coerção⁷¹ social que pesa sobre o trabalhador, em oposição ao trabalho real, que por sua vez seriam os meios encontrados para agir, viver e encontrar prazer na situação de trabalho. Podemos exemplificar a diferença entre tarefa e prescrição da seguinte maneira: Digamos que um professor tenha a tarefa de dar uma aula sobre os tempos do passado em francês. Considerando-se que esse professor trabalha em uma instituição, em um país, em uma época determinada e que ele tem à sua disposição um número limitado de recursos, ele deverá levar em consideração as orientações e as regras que emanam de instâncias superiores e que lhe dizem que o correto é usar um material didático X ou seguir uma metodologia de ensino Y. Em outras palavras, a tarefa determina que se deve fazer algo, enquanto que a prescrição avalia como a tarefa deve ou não ser executada.

Na perspectiva ergonômica, o trabalho prescrito sempre se distancia do trabalho em si, pois as condições determinadas pelas prescrições não correspondem às condições das situações reais e o resultado por elas antecipado nem sempre corresponde ao resultado efetivo do trabalho. Sendo assim, sempre cabe ao trabalhador reelaborar e reconceber as prescrições de acordo com as situações em que se encontra, como explica Guérin:

A atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede”. A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação, etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância, ou seja, a análise do sistema homem/tarefa. (GUÉRIN et al., 2001, p. 15)

O trabalho é, assim, compreendido como uma atividade em constante transformação e reformulação e que não se resume à realização de tarefas. A distância entre trabalho prescrito

⁷¹ Em francês, *contrainte*, que também pode ser traduzida por exigência.

e trabalho real é vista pela ergonomia como parte constitutiva da dinâmica homem/trabalho e seu estudo pode revelar os conflitos que se produzem no trabalho e os problemas que são gerados pelo trabalho (LOUSADA, 2006, p.75).

O quadro conceitual da ergonomia francófona encontra-se na base dos estudos sobre o trabalho desenvolvidos por diversas correntes teóricas da psicologia voltadas para a intervenção sobre a atividade de trabalho, como a Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1995/2010; GRENET e DEJOURS, 2011), a Psicossociologia (AMADO e ENRIQUEZ, 2011), a Ergologia (SCHWARZ, 2003, 2011) e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a). Concentraremos-nos agora nesta última corrente, que faz parte do arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa.

A Clínica da Atividade, uma vertente da Psicologia do Trabalho que se desenvolveu entre os pesquisadores do CNAM⁷², em Paris, se posiciona em continuidade em relação às preocupações da ergonomia francófona, mas propõe um novo olhar sobre as atividades de trabalho. Baseando-se em uma concepção vigotskiana do desenvolvimento, Clot (1999, p. 3) parte do pressuposto de que o trabalho não é apenas uma atividade entre outras que compõem o comportamento humano. Para ele, o trabalho exerce uma função psicológica específica na vida pessoal, função essa que merece ser objeto de estudo. O estudo da atividade de trabalho, portanto, não pode se restringir à observação da tarefa prescrita e do produto realizado, mas deve incluir a dimensão psicológica da atividade.

Ao contrário de outras correntes teóricas da Psicologia do Trabalho, que se amparam na psicanálise, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008a) fundamenta-se nos estudos sobre a consciência realizados por Vigotski, que considera que:

O comportamento tal como realizado é apenas uma ínfima parte do que é possível. O homem é repleto a cada minuto de possibilidades não realizadas. Essas possibilidades não realizadas de nosso comportamento [...] são uma realidade incontestável, assim como as reações que triunfaram⁷³ (VIGOTSKI, 2003 [1925-1932], p. 76, tradução nossa).

Considerar a miríade de possibilidades abandonadas como parte da realidade implica em uma necessária revisão do que se chama de *trabalho real*. É nessa perspectiva que Clot (1999, 2001) propõe a noção de *real da atividade*. O *real da atividade* compreende o *trabalho realizado*, mas também ao que o trabalhador tenta fazer e não consegue, o que ele gostaria de fazer, o que ele poderia ter feito, enfim, sua atividade impedida. Para Clot (1999), essa

⁷² Conservatoire National d'Arts et Métiers (Conservatório Nacional de Artes e Métiers).

⁷³ Na versão francesa : "Le comportement tel qu'il est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. Ces possibilités non réalisées de notre comportement, [...] c'est une réalité incontestable, tout comme les réactions qui ont triomphé".

atividade impedida é, justamente, uma das maiores causas do sofrimento no trabalho. De certo modo, o trabalhador sofre não porque lhe cobram demais, mas porque lhe pedem de menos, porque *lhe amputam* sua iniciativa, e o esforço de conter o próprio gesto estaria entre os mais cansativos e esgotadores que se possa encontrar.

Tendo em vista a dimensão psicológica da atividade, o estudo do trabalho compreende também os processos conscientes e inconscientes desencadeados durante a realização da atividade. Esse estudo se dá inteiramente dentro das situações de trabalho e em parceria com os trabalhadores.

Segundo Clot (2001), a análise do trabalho busca uma abordagem intervencionista, com o uso de instrumentos de mediação, como a autoconfrontação e a instrução ao sócio⁷⁴, que permitam aos trabalhadores assumir uma nova perspectiva diante de seu próprio trabalho. Baseando-se em Oddone (ODDONE et al. 1981), a Clínica da Atividade cria anteparos aos coletivos de trabalhadores para que esses sejam capazes de ampliar seu poder de agir (CLOT, 2001, p. 8-9). Portanto, seu objetivo não se restringe ao desenvolvimento dos sujeitos, mas de todo o coletivo do qual fazem parte, promovendo uma transformação durável das situações de trabalho (CLOT, 2001, p. 17).

O papel atribuído ao coletivo se fundamenta nos estudos de Vigotski (1997), que considera a integração social como fator fundamental para o desenvolvimento humano, conforme expusemos na primeira seção deste capítulo. Em termos práticos, o coletivo também é um importante local de reconceitualização das prescrições e reorganização do trabalho (CLOT, 2001, p. 18; 2008a, p. 103). É também no interior do coletivo de trabalho que se transmitem os saberes fixados na história do *métier*.

Inspirados no conceito de gênero de discurso, compreendido como “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos em esferas determinadas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 280), Clot e Faïta propõem a noção de *gênero profissional*.

O gênero profissional é definido por Clot e Faïta (2000, p.12) como uma memória pessoal e coletiva, um repertório de atos que compõem a tradição de um meio de trabalho: modos de se portar, modos de começar e terminar uma atividade, de conduzi-la de maneira eficaz ao seu objetivo. Ao mesmo tempo, ele contém um conjunto de avaliações compartilhadas pelos trabalhadores e que atuam de modo tácito na regulação da ação. Segundo Clot (2001, p. 19), se essas regras comuns limitam, por um lado, o agir dos trabalhadores, elas servem, por outro lado, como recurso da vida profissional, pois é nelas que

⁷⁴ Explicaremos os dois procedimentos na seção 1.3.4. *Procedimentos para a transformação e para a análise da situação de trabalho*, deste mesmo capítulo.

os trabalhadores se amparam para saber como agir em cada situação. O domínio do gênero profissional é justamente o que permite ao trabalhador enfrentar as dificuldades que surgem diante de imprevistos. Quando, por exemplo, um professor de FLE prepara uma atividade de compreensão oral e percebe, diante de seus alunos, que por algum motivo o *cd player* não lê o áudio da lição, esse professor é obrigado a procurar outro modo de conduzir sua aula no repertório de atos possíveis do *métier* de professor. Entretanto, assim como acontece com os gêneros textuais, esses gêneros profissionais precisam ser assimilados pelos trabalhadores para que eles possam exercer sua atividade de modo eficaz. Sem o amparo dos gêneros profissionais, “[...] assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma ‘queda’ no poder de ação e da tensão vital do coletivo, a uma perda da eficácia do trabalho e da própria organização” ⁷⁵(CLOT, 2008a, p. 103, tradução nossa).

Mas se o trabalho é regulado pelas prescrições e estruturado por um gênero profissional, o que faz com que as ações de alguns trabalhadores sejam tão diferentes das ações de outros que compartilham do mesmo *métier*? Em primeiro lugar, a reconcepção das prescrições não se dá apenas no plano coletivo, mas acontece também em um plano pessoal, sob a forma de *autoprescrições*. Em segundo lugar, as ações não apenas são estruturadas pelo gênero profissional, como também comportam uma dimensão estilística.

Ainda dentro da analogia bakhtiniana, o *estilo da ação* é definido como o ajuste que se faz de um gênero para que ele se torne um instrumento da ação (CLOT, p. 20), assim como o estilo na escrita imprime ao texto empírico os diferentes efeitos que se deseja produzir. Clot vê no estilo uma forma de liberação da norma latente:

“O estilo é, portanto, um ‘misto’ que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à sua memória singular, esforço esse sempre direcionado à eficiência de seu trabalho” ⁷⁶ (CLOT, 2001, p. 20 – tradução nossa).

O estilo é o que permite ao sujeito imprimir a sua marca no trabalho. Com o exercício do estilo e o debate sobre as diferentes formas de realizar uma ação, os trabalhadores promovem também a transformação do próprio gênero. Ao liberar-se 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 repertório de gestos possíveis do gênero profissional (CLOT, 2001, 2008a).

⁷⁵ No original: “[...] on assiste à un dérèglement de l’action individuelle, à une « chute » du pouvoir d’action et de la tension vitale du collectif, à une perte d’efficacité du travail et de l’organisation elle-même.”

⁷⁶ No original: “Le style est donc un ‘mixte’ qui décrit l’effort d’émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l’efficacité de son travail”.

Retomando as noções expostas nesta seção, podemos dizer que em todo trabalho existe uma ou mais tarefas a serem cumpridas, que essas tarefas são reconcebidas no interior dos coletivos, que os sujeitos baseiam-se nos gêneros profissionais para realizá-las e que eles imprimem seu estilo no trabalho. Por esse motivo, segundo Clot, o *métier* é, ao mesmo tempo, *pessoal*, pois contém uma dimensão estilística; *interpessoal*, uma vez que é alimentado pelo diálogo no seio dos coletivos; *impessoal*, pois responde a tarefas; e *transpessoal*, pois se apoia em um gênero, que guarda a memória transpessoal do *métier*.

Na próxima subseção, veremos como as noções da Ergonomia e da Clínica da Atividade podem ajudar a compreender o trabalho do professor.

1.3.2. A atividade do professor sob a lente da análise do trabalho

Em decorrência de uma visão de trabalho centrada na produção de bens, durante muito tempo as ciências que estudam o trabalho ignoraram atividades intelectuais, como o trabalho do professor (MACHADO, 2007). Nos últimos anos, entretanto, diversas pesquisas se concentraram no estudo do ensino como trabalho. Na França, o grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation*), uma equipe multidisciplinar cujos estudos se baseiam na tradição da ergonomia francófona, propõe um programa de formação profissional e consequente análise do trabalho de profissionais da educação (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004; FELIX e SAUJAT, 2008). No Brasil, diversos núcleos de pesquisa vêm-se interessando na questão do trabalho docente, dentre os quais se destacam os trabalhos desenvolvidos pelo grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, 2011, MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007, MACHADO, 2007; MACHADO e LOUSADA, 2010, MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011; BARRICELLI, 2012), que aliam os preceitos da ergonomia francófona às teorias do Interacionismo Sociodiscursivo. No entanto, se, por um lado, os estudos acerca do ensino como trabalho vêm se difundindo no Brasil e na França, por outro lado, eles ainda são pouco numerosos dentro do quadro das pesquisas na área de educação.

Segundo Amigues (2003, p.1), a pesquisa na área de educação na França sempre se interessou muito mais nas questões relativas à aprendizagem dos alunos do que nas questões ligadas ao trabalho do professor. Nessa perspectiva, se fosse determinado o modo como se dá a aprendizagem dos alunos, saberíamos também como os professores deveriam agir para ensinar. Para Amigues (2004, p.37-38), trata-se de uma visão positivista e aplicacionista segundo a qual a eficácia do ensino se dá através da integração às práticas dos professores dos

resultados das pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos. Quanto mais próxima da prescrição, mais eficaz e eficiente seria a atividade, uma visão que prioriza o lado *impessoal* do *métier*, sem considerá-lo em sua dimensão *pessoal*, *interpessoal* e *transpessoal*.

Dentro de uma visão positivista da educação, o resultado do trabalho do professor poderia ser avaliado, tal como um produto passa pelo controle de qualidade de uma fábrica, medindo-se a distância encontrada entre os objetivos de aprendizagem definidos pelas instituições e o desempenho dos alunos. No entanto, como salienta Amigues (2004), a hierarquia que define as condições e os objetivos do trabalho não leva em conta o contexto em que esse trabalho se realiza nem o *trabalho real*⁷⁷ efetuado por seus protagonistas.

Para Bronckart (2006), o recente interesse da didática das línguas na problemática do trabalho educacional é o resultado da evolução dessa disciplina e de seu encontro com a ergonomia e a análise do trabalho. A partir do século XIX e durante mais ou menos um século, a escola foi vista como local de aplicação direta de saberes científicos, sem que houvesse transformação desses saberes para o contexto escolar e sem que as especificidades do público, da formação do professor, ou dos objetivos do ensino fossem consideradas. Nos anos 60 e 70, assistiu-se à constituição da didática das disciplinas escolares em resposta aos problemas encontrados nas décadas anteriores. Os trabalhos dessa época se concentraram em três frentes principais: a análise do estado do ensino das disciplinas específicas, a análise aprofundada dos aportes das ciências de referência e a pesquisa e a intervenção no campo de trabalho refletindo-se sobre a transposição dos saberes científicos para o contexto escolar (BRONCKART, 2006, p. 204-205).

Ainda conforme Bronckart (2006, p. 206-207), nas três últimas décadas, o campo do ensino de línguas sofreu uma reestruturação dos programas, dos instrumentos de ensino e dos procedimentos e conteúdos de avaliação. Em decorrência da modernização do projeto de ensino, surgiu a preocupação em se verificar sua implantação e constatou-se que a prática efetiva dos professores se distanciava bastante das prescrições. Como vimos na subseção anterior, para a ergonomia francófona, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é consubstancial à atividade e, longe de representar a incompetência ou a má-formação do trabalhador, essa distância revela o compromisso, as decisões e os riscos por ele assumidos (AMIGUES, 2003). Com o contato entre a didática e a análise do trabalho, a didática passou a se interessar pela *realidade do trabalho educacional* (BRONCKART, 2006,

⁷⁷ Ver definição de *trabalho real* e *real da atividade* na seção precedente.

p. 207), buscando compreender os processos desenvolvidos pelos alunos, mas também os conhecimentos necessários para que o professor possa exercer seu *métier*.

Como consequência, para compreendermos o trabalho docente, devemos levar em conta as prescrições que sobre ele incidem, as condições de realização das tarefas prescritas e os artefatos de que dispõem os professores. Devemos também analisar o modo como os professores reconcebem as prescrições, enfrentam as dificuldades que se apresentam nas situações reais de ensino, utilizam os artefatos de que dispõem e mobilizam os saberes pessoais e transpessoais ao seu alcance.

Amigues (2004), retomando a noção de gênero profissional que expusemos na seção anterior, afirma que o conjunto dos professores compartilha uma história, um conjunto de regras tácitas e de “gestos genéricos” para desempenhar sua função. Esses gestos genéricos parecem obedecer a um princípio de transversalidade que ocorre, tanto do ponto de vista do grau de habilidade e de experiência dos professores, quanto do ponto de vista das disciplinas ensinadas.

Em suas pesquisas, Saujat (2004) observa que a atividade de professores iniciantes é caracterizada pelo esforço exagerado de compensar, por meio de recursos intermediários, a dificuldade provisória que encontram quando confrontados com situações complexas. Por um excesso de técnicas de controle da classe às quais estariam subordinadas as técnicas de ensino propriamente ditas, “os professores iniciantes se esforçam em instaurar um quadro que torne possível a aprendizagem dos alunos, mas também sua própria aprendizagem”⁷⁸ (SAUJAT, 2004, p. 13 - tradução nossa). A atividade de professores iniciantes, amparada por recursos intermediários, possui um modo de organização próprio que, para Saujat, permite que se fale em um “gênero iniciante” (*genre débutant*). Do mesmo modo, de acordo com Amigues (2004), se examinarmos a atividade de professores de diferentes disciplinas, poderemos constatar que no interior de cada disciplina ensinada certos “gestos específicos” são incorporados, segundo o objeto de ensino, as prescrições específicas e os artefatos usados.

Retomando a questão das prescrições, conforme Daguzon e Goigoux (2007), podemos distinguir dois tipos de prescrições sobre o trabalho do professor: as prescrições primárias, que emanam de altas instâncias da educação nacional, e as prescrições secundárias, que emanam dos institutos de formação e que constituem uma interpretação e uma reformulação das primeiras. Tomando como exemplo o ensino de FLE, podemos dizer que o CECRL

⁷⁸ No original: “Ces débutants s’efforcent d’instaurer un cadre qui rende possible l’apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage”.

(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)⁷⁹ é um documento prescritivo primário, que exerce grande impacto sobre a atividade dos professores de francês de modo geral, pois não se restringe ao ensino escolar. O CECRL propõe uma perspectiva de ensino cujas características são cada vez mais incorporadas ao trabalho do professor e à produção de artefatos, como os livros didáticos para o ensino de línguas, que, por sua vez, constituem prescrições secundárias. Assim como na maioria dos documentos que prescrevem o trabalho do professor, o CECRL determina os objetivos do ensino e as grandes linhas a serem adotadas, mas pouco fala sobre o modo como os professores podem pôr em prática essas diretrizes. Desse modo, os professores devem enfrentar a exigência de redefinir, primeiramente para si mesmos e depois para os alunos, as tarefas a serem realizadas⁸⁰.

Essa redefinição pode ocorrer em um plano individual, mas Amigues (2004, p.43) salienta o papel dos coletivos de trabalho em mobilizar os professores a fim de encontrar uma solução compartilhada para atingir os objetivos fixados pelas prescrições por meio da criação de autoprescrições. É no interior do coletivo de trabalho que os professores discutem sobre os problemas encontrados em sala de aula, organizam o ambiente de trabalho e eventualmente criam novos artefatos que lhe permitam trabalhar com mais eficácia e eficiência, como programas, fichas pedagógicas e avaliações. Além disso, os coletivos têm um papel importante na transmissão da história do *métier* e na apropriação de seus gestos pelos professores.

Com base nas teorias sobre o trabalho (CLOT, 1999) sobre o trabalho docente (SAUJAT, 2002, AMIGUES 2004) e no quadro teórico do ISD (BRONCKART 2004), Machado (2007, p.91) propõe uma definição provisória do trabalho do professor:

a. trata-se de uma atividade *situada, pessoal e impessoal*, pois sofre influência do contexto, engaja o trabalhador em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.) e é regada por prescrições concebidas, em um primeiro momento, em instâncias hierárquicas superiores;

b. é também uma atividade *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que as prescrições são reelaboradas em função do contexto em que se encontra e dos limites de seu funcionamento físico e psíquico;

⁷⁹ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

⁸⁰ Nesse sentido, as pesquisas de Lousada (2008) e de Guimarães-Santos (2012) propõem o uso de gêneros textuais para o ensino como uma prática compatível com a perspectiva acional preconizada pelo CECRL.

c. é *mediada* por instrumentos materiais e simbólicos desde que o trabalhador se aproprie dos artefatos e instrumentos à sua disposição no meio social;

d. é *interacional* em seu sentido mais profundo, pois ao agir sobre os instrumentos, o trabalhador transforma esses instrumentos e também se transforma com seu uso;

e. é *interpessoal*, pois envolve interações com vários indivíduos presentes e ausentes da situação de trabalho (como colegas, alunos, pais de alunos etc.);

f. é *transpessoal*, pois é também guiada pelos gêneros profissionais;

g. é *conflituosa*, pois o trabalhador precisa fazer escolhas a todo momento e redirecionar seu agir em várias situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros, dos artefatos etc.;

h. por seu caráter conflituoso, pode ser *fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e capacidades* para o trabalhador, assim como *fonte de impedimento para essas aprendizagens e para seu desenvolvimento*.

A partir desse quadro complexo, Machado (2007) sintetiza as instâncias do trabalho do professor em um esquema que apresentaremos na próxima subseção, depois de aprofundarmos os conceitos de artefato e instrumento.

1.3.3. A atividade instrumentada

O conceito de instrumento que usamos nesta pesquisa remete aos estudos vigotskianos. Segundo Oliveira (2008), a importância da atividade instrumentada na obra de Vigotski tem relação com sua filiação teórica aos preceitos do marxismo. Para o psicólogo russo (1934/1997), o trabalho é uma forma de atividade especificamente humana, em torno da qual os indivíduos desempenham atividades coletivas e para a qual criam instrumentos. Os instrumentos, por sua vez, têm o papel de mediar as ações humanas sobre o meio, tornando o gesto humano mais eficiente. Um sujeito pode cavar um buraco no chão usando suas mãos, mas se o fizer com uma pá, terá resultados mais rápidos e mais satisfatórios. Além disso, ainda que alguns animais sejam capazes de desempenhar atividades mediadas, a espécie humana é a única capaz de criar seus próprios instrumentos.

A noção de mediação não se limita, entretanto, às ações desempenhadas com o auxílio de instrumentos materiais. A ação humana pode também ser mediada por instrumentos simbólicos, como a linguagem. Assim como os instrumentos de trabalho são usados pelos sujeitos como uma forma de mediação de sua ação sobre o mundo, também a linguagem atua, no plano simbólico, como instrumento de mediação da ação humana. Como veremos nesta

subseção, essa mediação pode se estabelecer entre as ações do sujeito sobre o meio, mas também entre ações do sujeito sobre seu próprio funcionamento psíquico.

Segundo Vigotski (1930/1985, p. 40), as formas de comportamento artificial ou instrumental “constituem aquisições sucessivas da humanidade, produtos do desenvolvimento histórico” e são “formas de comportamento especificamente humano”. Elas se opõem aos processos de comportamento natural, que por sua vez são “mecanismos particulares comuns aos homens e aos animais superiores”, produtos da evolução. A partir da diferença entre comportamento instrumental ou artificial e comportamento natural, Vigotski postula que o comportamento humano é repleto de adaptações artificiais que visam a controlar seus processos psíquicos. A essas adaptações artificiais ele dá o nome de *instrumentos psicológicos*⁸¹ (VIGOTSKI, 1930/1985; FRIEDRICH, 2012).

Os instrumento psicológicos, tal como os define Vigotski, modificam a estrutura das funções psíquicas ao intervir nos processos psíquicos naturais ou orgânicos. Assim, a relação homem-mundo não segue uma trajetória direta de estímulo-resposta, como representado no esquema abaixo⁸²:

Figura 7 – Processo natural.

Ela se realiza em um contato mediado por instrumentos com a ajuda dos quais o homem é capaz de controlar e realizar as operações psicológicas necessárias para a resolução de um problema, conforme a seguinte ilustração⁸³:

Figura 8 – Processo instrumental.

⁸¹ Alguns autores falam também em instrumentos simbólicos. Nesta pesquisa, usamos os dois termos com o mesmo sentido, segundo a escolha do autor comentado.

⁸² Figura adaptada de Vigotski (1930/1985) e Friedrich (2012).

⁸³ Figura adaptada de Vigotski (1930/1985) e Friedrich (2012).

Béguin e Rabardel (2000; RABARDEL, 1995), amparam-se nas concepções vigotskianas para o estudo da ação humana mediada. Segundo Béguin e Rabardel (2000, p. 175, tradução nossa) “*uma atividade consiste em agir sobre um objeto a fim de realizar um objetivo e dar forma concreta a um motivo. No entanto, a relação entre sujeito e objeto não é direta. Ela envolve a mediação através de um terceiro elemento: o instrumento*”⁸⁴.

Os autores postulam que, nessa relação mediada estabelecida pelo sujeito, o instrumento possui uma dupla face: de um lado, um artefato material ou simbólico produzido por seu utilizador ou por outrem; de outro, um ou mais esquemas de utilização associados, resultantes da construção ou apropriação de padrões sociais. Tomemos como exemplo uma chave inglesa. Podemos descrevê-la por sua forma, como um objeto de cerca de 15 centímetros, frio e pesado, pois feito de metal, composto por uma base alongada com uma bifurcação em forma de C em uma de suas extremidades. Também podemos descrevê-la por sua função, ou seja, pelo uso que lhe é atribuído pela comunidade social a que pertencemos: é uma ferramenta que serve para rosquear ou desrosquear com facilidade, pois com o seu auxílio é preciso menos força para aplicar o torque. Para Béguin e Rabardel (2000), a partir do momento em que um sujeito se serve do atributo material de um artefato para a realização de uma ação segundo um objetivo que deseja alcançar, podemos dizer que esse *artefato* se torna um *instrumento* para ação, conforme a representação abaixo⁸⁵:

Figura 9 – A gênese instrumental

⁸⁴ No original: “An activity consists of acting upon an object in order to realize a goal and give concrete form to a motive. Yet the relationship between the subject and the object is not direct. It involves mediation by a third party: the instrument.”

⁸⁵ Fonte: BÉGUIN e RABARDEL, 2000

Segundo Rabardel (1995, p. 101, tradução nossa), “a função de um objeto não é uma propriedade fixa e intangível deste, mas resulta de um processo de atribuição pelo sujeito”⁸⁶. Se perguntarmos a uma pessoa qual a função de um martelo, é muito provável que a primeira resposta seja “bater um prego”. No entanto, se fizermos a mesma pergunta sobre a função de um computador, é também provável que tenhamos respostas distintas de um sujeito a outro. Isso acontece porque embora os artefatos sejam pré-construídos e, portanto, produtos histórico-culturais, os esquemas de utilização dos artefatos são, ao mesmo tempo, individuais. Por esse motivo, um determinado sujeito pode usar seu computador exclusivamente para navegar na internet, enquanto outro pode usá-lo para projetar um prédio.

Resumindo, podemos dizer que o *instrumento* é o resultado da atribuição de um esquema de utilização por um sujeito determinado a um artefato, de acordo com um objetivo que se deseja alcançar. Falamos sobre os esquemas de utilização estabelecidos por um sujeito determinado, pois, ainda que imersos em uma cultura que pré-determina certos usos para os artefatos, os sujeitos, em função da ação que desejam desempenhar, desenvolvem seus próprios esquemas de ação. Eles também pode atribuir funções distintas a um mesmo artefato, de acordo com o efeito que desejem produzir. Em um escritório, o dicionário pode ser usado ora como objeto de consulta de verbetes determinados, ora como peso de papel, ora como calço para a uma mesa bamba, ainda que não tenha sido concebido para essa finalidade.

De acordo com Rabardel, dois processos encontram-se na origem da gênese instrumental: a instrumentalização e a instrumentação. O autor define a *instrumentalização* como

Um processo de enriquecimento das propriedades do artefato pelo sujeito. Um processo que se apoia nas características e propriedades intrínsecas do artefato e lhes dá um estatuto em função da ação em curso e da situação⁸⁷ (RABARDEL, 1995, p.114, tradução nossa).

Um índice do processo de instrumentalização são as adaptações dos artefatos feitas pelos seus utilizadores para realizar suas ações com maior eficiência. Outro exemplo é o processo de *catacrese*, ou seja, a utilização de artefatos em funções para as quais não foram concebidos, como em nosso exemplo sobre o dicionário que serve de peso de papel:

O termo catacrese é emprestado da linguística e da retórica para as quais ele designa o uso de uma palavra para além de sua acepção própria ou no lugar de outra. Por

⁸⁶ No original: “La fonction d’un objet n’est pas une propriété fixe et intangible de celui-ci, mais résulte d’un processus d’attribution par le sujet”.

⁸⁷ No original: “L’instrumentalisation peut être définie comme un processus d’enrichissement des propriétés de l’artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l’artefact, et leur donne un statut en fonction de l’action en cours et de la situation”.

extensão, a ideia foi transposta ao campo de estudo das ferramentas para designar a utilização de uma ferramenta no lugar de outra ou a utilização de ferramentas em usos para os quais não foram concebidas⁸⁸ (RABARDEL, 1995, p.99 – tradução nossa).

Na catacrese, são as propriedades aparentes do artefato que lhe possibilitam a atribuição de novas funções. Um operário pode usar uma chave inglesa para bater um prego, mas certamente não fará o mesmo movimento usando uma chave de fenda. Ainda que não seja concebida para essa finalidade, uma chave inglesa possui forma e peso que tornam possível seu uso para bater um prego. Desse modo, para que a catacrese seja possível, os artefatos precisam possuir características que os façam ideais ou ao menos convenientes para as finalidades definidas por seus utilizadores. Elas denotam, assim, a assimilação pelo sujeito das propriedades do artefato e sua utilização para fins determinados.

O conceito de catacrese nos interessa particularmente, pois poderá nos ajudar a compreender o uso dos jogos para o ensino. Acreditamos que, ao escolher um jogo e atribuir-lhe uma função didática, um professor nada mais faz do que modificar o esquema pré-estabelecido para a utilização desse artefato – “o jogo serve para divertir” - e moldá-lo segundo os objetivos que deseja alcançar – “o jogo serve para ensinar”.

Para Clot (2008a, p. 91), a subversão das formas, princípio fundamental da catacrese, é um fator geral do desenvolvimento psíquico real. Essa concepção das potencialidades do artefato se aproxima da definição dos processos de *instrumentação*, que, conforme Rabardel

são relativos à emergência e à evolução de esquemas de utilização e de ação instrumentada: sua constituição, seu funcionamento, sua evolução pela acomodação, coordenação, combinação e assimilação recíproca, a assimilação de artefatos novos a esquemas já constituídos, etc.⁸⁹ (RABARDEL, 1995, p. 114, tradução nossa).

A instrumentação está ligada, portanto, à modificação dos esquemas mentais dos sujeitos decorrente do uso de determinados artefatos. É esse o processo que faz com que os artefatos, materiais ou simbólicos, ajam como instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012), ou seja, atuem no pensamento dos sujeitos.

Para Machado e Lousada (2010), podemos transpor o quadro teórico proposto por Rabardel à atividade docente. No estudo dos gêneros textuais, as autoras postulam que quando

⁸⁸ No original : "*Le terme de catachrèse est emprunté à la linguistique et à la rhétorique où il désigne l'usage d'un mot au-delà de son acception propre, ou à la place d'un autre. Par extension l'idée a été transposée dans le champ de l'outillage pour désigner l'utilisation d'un outil à la place d'un autre ou l'utilisation d'outils pour des usages pour lesquels ils ne sont pas conçus.*"

⁸⁹ No original: "*Les processus d'instrumentation sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc*".

os artefatos elaborados por um coletivo de professores - como atividades pedagógicas, provas, fichas de preparação de aula, sistemas de avaliação etc. – são apropriados pelos sujeitos, esses artefatos podem auxiliá-los a desenvolver saberes profissionais:

Quando os artefatos disponibilizados pelo meio social (no caso, os gêneros textuais e os materiais didáticos correspondentes) são verdadeiramente apropriados pelo sujeito, eles se transformam não apenas em instrumentos para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo, sobre seu próprio desenvolvimento e o de seu “*métier*” (MACHADO e LOUSADA, 2010 p.629).

As autoras retomam o esquema de Machado (2007), que sintetiza o trabalho docente no cruzamento entre as ações do professor, o objeto a que se dirige seu trabalho e as outras vozes com quem dialoga:

Figura 10 – Esquematização do trabalho de ensinar⁹⁰

Para Lousada e Machado (2010), esse é apenas um esquema provisório, a ser complementado com pesquisas da área, que considera apenas uma das funções do professor, dar aulas, e não dá conta de suas múltiplas atribuições. Entretanto, ao nosso ver, o esquema tem o mérito de situar o trabalho do professor em um contexto mais amplo e de reforçar o

⁹⁰ Fonte: MACHADO (2007, p. 32)

papel dos instrumentos na realização da atividade e seu retorno em termos de desenvolvimento das habilidades do professor.

Tendo explorado um pouco melhor as noções de artefato e instrumento, vejamos, na próxima seção, como determinados artefatos podem ajudar a transformar e compreender a atividade de trabalho.

1.3.4. Procedimentos para a transformação e para a análise da situação de trabalho

Nesta seção, apresentaremos a instrução ao sócia e a autoconfrontação, dois métodos indiretos de transformação e análise da situação do trabalho, situando-os no contexto dos trabalhos desenvolvidos pela Clínica da Atividade.

Desde meados da década de 60, a ergonomia francófona criou uma tradição de análise da situação de trabalho preocupada com os efeitos do trabalho sobre a saúde e com a eficácia do trabalho humano (LAVILLE, 2001). Os métodos de análise empregados pela ergonomia têm a característica de buscar o empoderamento dos trabalhadores, engajando-os no processo de análise de seu trabalho.

A Clínica da Atividade, como a palavra clínica nos revela, é uma vertente das Ciências do Trabalho voltada, prioritariamente, para a intervenção nas situações de trabalho, focalizando os processos emancipatórios dos trabalhadores, e não apenas seu desempenho produtivo (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011). Para Clot (2001), é a partir dos estudos de Oddone⁹¹ que a investigação psicológica passa do simples diagnóstico à invenção de um dispositivo no qual o trabalho se torna objeto de reflexão por parte de seus protagonistas com vistas à sua reorganização. Não se trata de produzir resultados de pesquisa, mas de atuar como um recurso para uma experiência coletiva de transformação do trabalho feita pelos próprios trabalhadores. A metodologia adotada pela Clínica da Atividade vai ao encontro dessa tradição, ao propor que se faça uma co-análise que porte sobre o desenvolvimento dos sujeitos, do coletivo e da situação (CLOT et al., 2000).

Partindo da premissa de que a *atividade realizada* é apenas uma parte do *real da atividade*, a análise do trabalho, para a Clínica da Atividade, não pode se concentrar apenas nas condutas observáveis dos trabalhadores, mas deve se preocupar em encontrar meios de fazer com que as atividades possíveis que foram reprimidas e engolidas venham à tona. Além disso, se o objeto da análise não consiste na atividade em si, mas em seu desenvolvimento, é

⁹¹ ODDONE, Ivar ; RE, Alessandra ; BRIANTI, Giani. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**. Paris: Eds. Sociales, 1981.

preciso, ainda, que o trabalho de análise seja mediado por métodos que propiciem o desenvolvimento da atividade, de modo que se possa analisá-lo. Como defende Clot (2008a, p. 127-128), o objetivo da Clínica da Atividade é menos a atividade em si e mais o desenvolvimento dessa atividade e de seus impedimentos. Para que isso seja possível, ela conta com o envolvimento dos trabalhadores na atividade de análise.

Para Clot (2001, p.9), é importante que os sujeitos deixem a posição passiva de observados e passem a assumir a posição de observadores. Desse modo, todos aqueles que estão de fato implicados na situação de trabalho podem começar a pensá-lo coletivamente e operar transformações duráveis em seu meio de trabalho (CLOT et al, 2000).

Um dos métodos empregados pela Clínica da Atividade foi utilizado por Oddone na década de 70, o *método do sósia*, ou *instrução ao sósia*. Em sua releitura, Clot (1999) propõe que a instrução ao sósia seja feita em duas etapas. Em um primeiro momento, o pesquisador pede ao trabalhador que diga, diante de um coletivo de pares, o que vai fazer em seu próximo dia de trabalho de acordo com a seguinte explicação: *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, então, escolhe uma sequência de trabalho específica para que se possa focalizar os detalhes de sua realização. O pesquisador, por sua vez, vai fazer perguntas que façam com que o trabalhador explicita detalhes de seu trabalho, as escolhas feitas, outras possibilidades de ação e aquilo que não se pode fazer. Como explica Clot,

O sósia "reclama" um acesso não apenas à ação vivida, mas ao que não foi e não é vivido pelo sujeito. [...] A atividade do sósia consiste em resistir à atividade do instrutor que tenta fazer com que ele compartilhe de sua visão do real. Ele resiste ao interpor entre o instrutor e sua ação uma imagem da situação que destoa da ideia "naturalizada" feita pelo sujeito (CLOT 1999, p. 155-156 – tradução nossa)⁹².

O coletivo, por sua vez, escuta o que diz o colega e reflete sobre o modo como conduz a mesma situação. A instrução é gravada em áudio e, na segunda etapa, o pesquisador pede ao trabalhador que escolha um trecho da gravação para transcrever e que escreva um comentário sobre esse trecho, elucidando pontos obscuros, reformulando o que lhe pareceu estranho. Em um novo encontro com o coletivo, o trabalhador apresentará esse comentário, discutindo-o com seus pares. Como aponta Kostulski (2012), a instrução ao sósia faz com que o sujeito mobilize a linguagem em sua diversidade funcional, pois a atividade é enunciada, ouvida,

⁹² No original: "le sosie 'reclame' un accès non pas au seul vécu de l'action, mais à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet. [...] L'activité du sosie consiste à résister à l'activité de l'instructeur qui cherche à lui faire partager sa version du réel. Il résiste en interposant entre l'instructeur et son action une image de la situation peu conforme à l'idée 'naturalisée' que s'en fait le sujet."

transcrita, relida, comentada por escrito e, finalmente, se torna objeto de debate com o objetivo de fazer com que o sujeito se confronte com sua própria atividade.

Em um artigo intitulado *Mondes du travail et activités langagières*, o linguista Daniel Faïta (1989) discute as dificuldades de uma análise do trabalho que convoca os recursos linguísticos. Em primeiro lugar, ele aponta algo que já havia sido constatado por Oddone, o fato de que, durante entrevistas realizadas com trabalhadores, há uma vontade do sujeito de *embeleazar* a sua conduta, de modo a torná-la mais próxima do trabalho prescrito, mascarando os componentes de suas práticas efetivas. Em segundo lugar, ele verifica uma tendência do trabalhador a simplificar a atividade, dificultando ao pesquisador a análise das marcas discursivas dos valores dos trabalhadores que estruturam a realidade do trabalho e as condutas dos indivíduos (FAÏTA, 1989, p. 112). Na busca de superar essas duas dificuldades, ele propõe, então, que se use um método de análise do trabalho em que o trabalhador seja constantemente exposto e confrontado ao seu trabalho realizado, gravado em vídeo, para que a produção linguística resultante desse processo se aproxime mais das condições reais de realização da atividade. A esse método, dá-se o nome de *autoconfrontação*.

De acordo com Boubée (2010), métodos de autoconfrontação têm sua origem em outros campos da psicologia, com os trabalhos de Bloom⁹³ na década de 50, e são retomados no campo da análise do trabalho. Dentro do quadro teórico adotado pela Clínica da Atividade, a autoconfrontação faz parte de uma metodologia estruturada e guiada por conceitos teóricos vigotskianos e bakhtinianos (CLOT et al., 2000). Nessa metodologia, o recurso ao filme do trabalho realizado ganha valor de *artefato*, no sentido atribuído por Rabardel (1995) a esse termo, podendo tornar-se *instrumento*⁹⁴ caso se torne um meio de ação para o sujeito (FAÏTA, 2007).

No quadro metodológico da Clínica da Atividade, a autoconfrontação é usada em resposta a uma demanda, formal ou informal, de remediação de problemas encontrados na situação de trabalho. Por esse motivo, os pesquisadores dessa vertente das Ciências do Trabalho consideram que a pesquisa é subordinada ao trabalho de intervenção.

Em um primeiro momento, assim como na instrução ao sócia, é constituído um coletivo dos trabalhadores que participarão do processo de co-análise da atividade. Desse coletivo, dois voluntários são selecionados para terem sua atividade filmada e, a partir dos

⁹³ Bloom, B. S. **The thought process of students in discussion**. In: French, S. J. (ed.). *Accent on teaching: experiments in general education*. Nova York, Harper & Brothers, 1953.

⁹⁴ Definimos as noções de artefato e instrumento na subseção anterior.

filmes realizados, são selecionadas sequências de vídeos comparáveis entre os dois participantes (fase 1).

Na segunda fase do método de autoconfrontação, são realizadas entrevistas com cada um dos participantes, que também são filmadas. Nessas entrevistas, cada trabalhador se reúne separadamente com o pesquisador para assistir apenas as cenas de seu trabalho, selecionadas durante a fase 1. Nesse momento, o pesquisador buscará suscitar o diálogo fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos ou, quando necessário for, conduzindo o rumo da discussão. A essa segunda fase, dá-se o nome de *entrevista em autoconfrontação simples*⁹⁵.

Após a realização das autoconfrontações simples, o pesquisador e os dois trabalhadores que tiveram sua atividade filmada voltam a se reunir. Eles assistirão a sequências do filme do primeiro trabalhador e do segundo trabalhador⁹⁶, que serão objeto de comentário e de discussão entre os pares. Essa terceira fase, chamada *entrevista em autoconfrontação cruzada*, também é gravada em vídeo.

Finalmente, os vídeos produzidos nas fases 2 e 3 tornam-se recurso para o desenvolvimento de todo o coletivo de trabalhadores. Eles podem ser usados como suporte para sessões de formação e discussões no (e sobre o) meio de trabalho. Essa quarta fase é chamada *retorno ao coletivo*.

O quadro a seguir, adaptado de Faïta e Vieira (2003), sintetiza as fases que compõem o método da autoconfrontação:

⁹⁵ De agora em diante ACS.

⁹⁶ Em alguns casos, assiste-se até mesmo a trechos das entrevistas em autoconfrontação simples.

Quadro 3 – Fases do método de autoconfrontação⁹⁷

Fase	Natureza	Características
1. Filme	Imagens da atividade	Seleção de sequências homogêneas comparáveis entre os participantes, escolhidas e montadas em função dos conhecimentos do pesquisador sobre a atividade e as situações de trabalho.
2. Entrevista em autoconfrontação simples	Produção de um discurso (texto) por cada um dos protagonistas. Interação entre sujeito autoconfrontado e pesquisador.	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço para os comentários do sujeito que vá além do discurso descritivo/explicativo e de respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação.
3. Entrevista em autoconfrontação cruzada	Produção discursiva contextualizada (em relação à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexificada entre os dois sujeitos participantes sob o controle do pesquisador.	Essa fase integra dois níveis de referência: à atividade filmada (1a. fonte) e ao texto produzido durante a autoconfrontação simples (2a. fonte). Assim, as fases de interação entre os participantes, entre os participantes e o pesquisador e as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação podem se reportar às duas fontes anteriores.
4. Retorno ao meio de trabalho	Produção do objeto (resultante do conjunto das fases) com finalidade de herança a ser deixada em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto se autonomiza em relação às fases de produção. Ele pode ser usado de diversas maneiras: suporte de discussões consecutivas no meio de trabalho, formação, etc.
5. Apropriação do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido.	Implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas. O objeto em si, sob todos os ângulos, bem como as relações estabelecidas nas fases de produção, tornam-se novos objetos de pesquisa. A relação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são extraídos da adversidade da vida.

Segundo Lousada (2006, p. 79), os procedimentos para o estudo das situações de trabalho elaborados pelos autores mencionados “têm em comum o fato de propiciarem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento”. Os filmes-textos produzidos, enquanto artefatos, 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. A partir da verbalização sobre a atividade, os sujeitos se tornam capazes de se desvincular de sua própria experiência, a fim de transformá-la em um meio para se viver novas experiências:

⁹⁷ Quadro adaptado de Faïta e Vieira (2003, p. 138).

O que conta na atividade vivida é menos a observação do que a diferença entre observações, menos a primeira observação do que a segunda que toma a primeira por objeto. O que conta é que os sujeitos ‘observados’ em seu trabalho pelo interventor possam se tornar os observadores de sua própria atividade. Pois é através dessa inversão, e apenas durante essa inversão, que a experiência vivida pode se tornar um meio para se viver outras experiências. É assim, e apenas assim, que surge um desenvolvimento subjetivo da experiência vivida: um desenvolvimento da consciência⁹⁸ (CLOT, 2001, p. 10, tradução nossa).

No diálogo entre pares durante a autoconfrontação cruzada, podem emergir controvérsias profissionais em torno do estilo de cada trabalhador. Essas controvérsias são fundamentais para a tomada de consciência dos sujeitos e a desnaturalização dos pontos de vista sobre a atividade, pois suscitam o debate acerca das formas de agir de cada um, das escolhas feitas, dos meios encontrados para a realização da tarefa. Como as diferenças estilísticas são avaliadas em relação às formas genéricas encontradas naquele *métier*, o próprio gênero profissional entra em uma *zona de desenvolvimento*: “a análise do trabalho favorece então a elaboração estilística para revitalizar o gênero” (CLOT, 2001, p. 23).

Nesta pesquisa, realizamos autoconfrontações simples e cruzadas tomando por base vídeos de sequências de aula de FLE em que fossem usados jogos. Tendo visto, nesta seção, as questões relativas ao trabalho de modo geral e ao trabalho do professor, e tendo discutido algumas noções de base desta pesquisa, passemos agora ao estudo de nosso objeto de análise específico, o jogo.

⁹⁸ No original : "Ce qui compte dans l'activité vécue, c'est moins l'observation que la différence entre des observations, moins la première observation que la seconde qui prend la première pour objet. Ce qui compte, c'est que les sujets « observés » dans leur travail par l'intervenant puissent devenir les observateurs de leur propre activité. Car c'est par ce renversement, et seulement au cours de ce renversement, que l'expérience vécue peut devenir un moyen de vivre d'autres expériences. C'est ainsi, et seulement ainsi, que se fait jour un développement subjectif de l'expérience vécue : un développement de la conscience".

1.4. Das reflexões sobre jogos aos jogos no ensino do FLE

Nesta seção, exploraremos o objeto de nossa pesquisa, que foi observado nas filmagens das aulas dos professores participantes. Ao falarmos sobre os jogos, estamos interessados em compreender que visão se tem dos jogos de modo geral e o que se diz sobre os benefícios de seu uso para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Abordar esse tema não é simples. Estudiosos de diversas áreas das ciências humanas (psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia, filosofia) têm-se debruçado sobre o assunto, cada qual partindo de pontos de vista diferentes e observando aspectos distintos do jogo. Os discursos produzidos em cada um desses campos do saber, difundidos em ambiente acadêmico, dão embasamento às obras que tratam do uso de jogos no ensino de línguas. Esses discursos, de alguma forma, chegam também aos professores. Por esse motivo, partiremos de um breve panorama das reflexões sobre os jogos agrupadas em três vertentes principais: a vertente psicológica, preocupada com o papel do jogo no desenvolvimento da criança; a vertente histórico-sociológica, que discute as relações entre jogo e cultura; e uma vertente mais recente, que se desenvolveu no *Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet*, da universidade de Paris XIII, de inclinação filosófica e educacional⁹⁹. Depois, veremos como essas concepções reverberam em textos da didática das línguas que tratam dos jogos para o ensino de francês como língua estrangeira.

Os autores citados nesta seção foram selecionados por sua pertinência no contexto desta pesquisa, ou porque dialogam com nossos pressupostos teóricos, ou porque seus trabalhos exercem uma grande influência sobre as pesquisas no campo da didática do FLE na França e no Brasil. Nossa intenção não é, de forma alguma, explorar o tema de forma exaustiva, o que seria difícil de fazer em três teses e impossível em uma dissertação. Nosso objetivo limita-se a revelar alguns dos pressupostos teóricos dos autores da didática das línguas e a levantar hipóteses sobre a origem de lugares comuns associados aos jogos.

1.4.1. Os jogos segundo a vertente psicológica

Os teóricos da psicologia preocuparam-se em observar o jogo infantil¹⁰⁰ e em refletir sobre o desenvolvimento da criança por meio do jogo.

⁹⁹ Os autores citados nesta seção foram escolhidos seguindo dois critérios. Em primeiro lugar, escolhemos alguns autores cujos trabalhos dialogam com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Em segundo lugar, também discutiremos os trabalhos de teóricos cujas obras têm grande influência sobre as pesquisas no campo da didática do FLE na França e no Brasil.

¹⁰⁰ Em português, temos duas palavras diferentes para identificar o que em outras línguas, como o francês, chamamos simplesmente de jogo (*jeu*). A brincadeira, reservada à atividade lúdica infantil, e o jogo, que se refere indistintamente à atividade lúdica de crianças e adultos. No decorrer da dissertação, usaremos a palavra

No Interacionismo Social, autores como Vigotski (1933/1967) e, posteriormente, Elkonin (1978/2009) viram no jogo uma fonte primordial de desenvolvimento para a criança em fase pré-escolar. Para Vigotski, o jogo surge das insatisfações da criança. Ele teria o papel de dar à criança a sensação ilusória de que seus desejos são realizados. Ao brincar de cavalinho, por exemplo, a criança pequena cria, por meio da imaginação, a sensação de que cavalga, o que lhe conforta diante do desejo impossível de montar a cavalo.

Segundo o autor, em um primeiro momento do desenvolvimento da criança, os objetos assumem papel preponderante em relação a sua significação. Dessa forma, ao olhar para uma vassoura, a criança percebe, primeiramente, que se trata de uma vassoura, associando a ela a sua função de varrer o chão. Nesse momento de seu desenvolvimento, a significação¹⁰¹ está sujeita ao objeto a que remete, no caso a vassoura. Mais tarde, com o brincar, a criança dá um passo adiante em sua capacidade de abstração, ao separar as características físicas de um objeto e sua função. É o caso, por exemplo, quando a criança usa uma vassoura para brincar de cavalinho. Note-se bem que não é qualquer artefato que pode representar um cavalo. Para que a associação seja possível e a criança o imagine como tal, é preciso que o artefato possua alguma característica em comum com o cavalo concreto que se deseja representar. Por exemplo, uma criança teria grande dificuldade em usar um cartão postal para brincar de cavalinho.

Para Vigotski, o cabo de vassoura da brincadeira de cavalinho é um objeto transicional. Ele permite a operação de abstração que faz com que a representação mental do cavalo se torne independente da percepção de um cavalo concreto. Dessa forma, a criança consegue inverter a posição de valor objeto/significação, fazendo com que a significação passe a ser preponderante ao objeto, em uma relação significação/objeto. É o princípio da imaginação, que lhe permitirá representar o mundo fora de seu campo visual e sensorial, conforme nos explica Dias:

Assim, na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho, e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível ‘imaginá-lo’, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras (DIAS, 2007, p. 52).

jogo ou a palavra brinquedo de acordo com o termo empregado nas edições em português. No caso de textos em outros idiomas, usaremos predominantemente a palavra jogo, reservando a palavra brincadeira para contextos específicos do jogo infantil.

¹⁰¹ Tivemos acesso à versão em inglês do artigo. Nas notas do tradutor, consta a informação de que Vigotski usa a palavra russa “смысл”, que poderia ser traduzida por termos como *meaning*, *sense* ou *purport*. No artigo em inglês optou-se pelo uso da palavra *meaning*. Em nosso trabalho usaremos a palavra “significação”.

Na visão vigostskiana, o brincar desenvolve na criança a habilidade de usar os artefatos de acordo com o universo simbólico da brincadeira e com o efeito que se deseja produzir, subvertendo a função primeira do artefato. Ainda que Vigotski não tenha formulado a questão sob este ponto de vista, podemos dizer que usar uma vassoura para representar um cavalo durante a brincadeira é um processo similar ao de se usar uma chave inglesa para bater um prego. Ou seja, a *catacrese*¹⁰² tem sua origem na brincadeira infantil.

Segundo Vigotski (1933/1967), todo jogo contém algum grau de imaginação e algum grau de regra. Se tomarmos como exemplo o xadrez, um jogo de estratégia com regras bem definidas, há a imaginação de que cada peça possui um atributo no jogo e desempenha uma função (o cavalo se move em forma de L e por isso é capaz de “saltar” barreiras e atacar um rei protegido por peões). Do mesmo modo, em uma brincadeira de faz-de-conta, como a brincadeira de mamãe, há um conjunto de ações possíveis e de regras que a criança se impõe com base na observação dos comportamentos dos adultos (pegar o bebê no colo, alimentá-lo, conversar com o bebê, dar-lhe banho, colocá-lo para dormir). Para Vigotski, essas regras, ainda que subentendidas, são o resultado de lembranças de experiências vividas pela criança e da observação das ações dos adultos. A obediência às regras não apenas faz parte do propósito da brincadeira, como é a fonte maior de prazer para a criança, o que Vigotski chama de uma “regra que se tornou afeto” (VIGOTSKI, 1966, p.14)¹⁰³. Para Vigotski, é justamente nesse ambiente regrado e motivado pelos afetos que a criança se desenvolve ao máximo em sua idade pré-escolar:

A relação jogo-desenvolvimento pode ser comparada com a relação instrução-desenvolvimento, mas o jogo fornece uma base muito mais ampla para mudanças nas necessidades e na consciência. O jogo é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. A ação na esfera imaginativa em uma situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação de planos e motivações volitivas na vida real - tudo isso aparece no jogo e o torna o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VIGOTSKI, 1933/1967, p. 16, tradução nossa).¹⁰⁴

A partir da visão de Vigotski sobre o papel do jogo no desenvolvimento infantil, podemos nos interrogar também sobre o papel do jogo em situações de ensino. Nesse caso, teríamos a combinação da relação instrução-desenvolvimento com a relação jogo-desenvolvimento e podemos elaborar a hipótese de que o engajamento dos alunos em um

¹⁰² Definimos a noção de catacrese na seção 2.3.3. *A atividade instrumentada* deste mesmo capítulo.

¹⁰³ Em inglês, “a rule which has become an affect”.

¹⁰⁴ Na versão em inglês: “*The play-development relationship can be compared to the instruction-development relationship, but play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature. Play is the source of development and creates the zone of proximal development. Action in the imaginative sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions and the formation of real-life plans and volitional motives – all appear in play and make it the highest level of preschool development.*”

jogo, além de proporcionar a aprendizagem dos conteúdos que se deseja veicular, possa ainda dar outro sentido à aprendizagem, mobilizando os afetos e ajudando os alunos a elaborar de modo mais claro os desejos e planos que os motivam a aprender.

Para Vigotski (1933/1967), a aceleração do desenvolvimento pelo jogo se dá, em grande medida, porque na situação de brincadeira a criança age como se fosse mais velha, faz coisas que ainda não é capaz de fazer em sua vida cotidiana. Ou seja, a criança tenta saltar acima de suas habilidades presentes. Será que essa observação não se aplicaria também aos alunos de língua estrangeira, que, ao jogar, se “arriscam” a produzir enunciados que não produziram fora da situação lúdica?

Ainda no campo da psicologia, mas na linha da psicanálise freudiana, Winnicott (1971/1975) dedicou parte de seus estudos ao papel do brincar no desenvolvimento infantil. Assim como Vigotski, Winnicott interpreta o brinquedo como um objeto transicional. No entanto, ele acredita que o brinquedo atua em um processo diferente, no desenvolvimento da autonomia da criança em relação a sua mãe.

Winnicott assume a teoria psicanalítica de que o bebê, até certo ponto de seu desenvolvimento, é incapaz de distinguir o eu e o mundo, vivendo em uma ilusão de onipotência por ter seus desejos prontamente atendidos pelo seio da mãe. Para superar essa ilusão e progredir do que Freud (1923/1978) chama de princípio de prazer ao princípio de realidade, o bebê precisa ter uma “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 25), que diminua gradativamente a adaptação que oferece às necessidades do bebê. Ou seja, é preciso que a criança passe a se compreender como um ser desprendido de sua mãe pelo processo de desmame. Conforme nos diz Winnicott:

[...] a principal tarefa da mãe (após propiciar oportunidade para a ilusão) é a desilusão. Esta é preliminar à tarefa do desmame e também continua sendo uma das missões dos pais e dos educadores. Em outras palavras, a questão da ilusão é assunto que concerne inerentemente aos seres humanos e que nenhum indivíduo soluciona de modo final para si mesmo, ainda que uma compreensão teórica dele possa permitir uma solução teórica. Se tudo corre bem nesse processo gradativo de desilusão, o palco está pronto para as frustrações que reunimos sob a palavra desmame; deve-se lembrar, porém, que, quando falamos sobre os fenômenos (que Klein [1940] esclareceu especificamente em seu conceito sobre posição depressiva) que se reúnem em torno do desmame, estamos presumindo o processo subjacente, o processo através do qual é propiciada a oportunidade para a ilusão e a desilusão gradativa. Se a ilusão-desilusão se extravia, o bebê não consegue chegar a uma coisa tão normal quanto o desmame, nem a uma reação ao desmame; então, torna-se absurdo referir-se a este de algum modo. O simples término da alimentação ao seio não constitui desmame (WINNICOTT, 1971/1975, p. 28).

Para Winnicott, o desmame é o processo em que a criança passa distinguir o eu do outro. Antes do desmame, “psicologicamente, o bebê recebe um seio que faz parte dele e a

mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 27). No interior do processo de desmame, o objeto transicional constitui a primeira posse da criança, percebida como um não-eu que substitui a ilusão de completude dada pelo seio da mãe. Trata-se de um objeto eleito pela criança (um brinquedo, um paninho, uma chupeta), ao qual ela geralmente atribui um nome e que o acompanha e o acalma. Uma imagem que ilustra esse processo é a personagem *Linus* dos quadrinhos *Peanuts*, criado por Schulz na década de 50, que chupa o dedo e que vive abraçado a seu cobertor¹⁰⁵:

Figura 1 – Linus e o objeto transicional.

Com o passar do tempo, a criança começa a brincar, primeiramente em um jogo de repulsa e aceitação dos objetos, servindo de brinquedo para sua mãe e, posteriormente, inventando suas próprias brincadeiras. Para Winnicott, “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 76). O objeto transicional serve de ponte para que a criança tenha acesso à vida cultural e possa viver criativamente. A experiência cultural é, dessa forma, um derivado da brincadeira (WINNICOTT, 1971/1975, p. 142).

Depreendemos das teorias de Winnicott uma acepção bastante ampla da brincadeira. Ao mesmo tempo em que identifica a importância do brincar na constituição do sujeito, Winnicott enxerga o próprio processo terapêutico como um jogo. Para ele, a psicoterapia existe na brincadeira entre o psicoterapeuta e o paciente, no sentido de prover meios de comunicação consigo mesmo e com os outros. Em decorrência disso, “onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar a um estado em que o é” (WINNICOTT, 1971/1975, p.59). O brincar, para Winnicott, é uma característica própria da saúde, pois conduz os indivíduos de um estado de isolamento ao estabelecimento de relacionamentos grupais. Ao mesmo tempo, é também pelo brincar que é possível o encontro do indivíduo com o eu (*self*):

¹⁰⁵ Fonte: www.peanuts.com/characters

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 80).

A criatividade, nessa linha de pensamento, é uma necessidade humana e o seu exercício traz felicidade. Na vida social, os indivíduos são constantemente confrontados com situações indesejadas, tendo que se adaptar ao mundo em que vivem. Essas situações levam ao sentimento de submissão aos parâmetros do mundo. Para Winnicott, “a submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 95). No sentido oposto, quando os indivíduos vivem criativamente, eles sentem que a vida merece ser vivida.

Essa relação winnicottiana entre a criatividade e a vontade de viver (ou entre a criatividade e a motivação) é constantemente retomada pelos discursos pedagógicos. Como veremos mais adiante, ele também aparece nos textos da didática do FLE, que postulam que o uso criativo da língua pelos alunos é um fator que auxilia o processo de aprendizagem. No entanto, poderíamos estender essas mesmas considerações às situações de trabalho. Como explicamos na seção 1.3.1 deste mesmo capítulo, intitulada *Algumas noções de base sobre o trabalho*, o sofrimento no trabalho é, em grande parte, causado pela *amputação do gesto* do trabalhador ao se conformar à situação de trabalho. Sendo assim, elaboramos a hipótese de que, assim como o exercício da criatividade conduz à felicidade dos indivíduos, o exercício da criatividade no trabalho pode conduzir à satisfação do trabalhador. Refletindo sobre a saúde no trabalho, acreditamos, assim, que um trabalhador está tão mais próximo da felicidade em sua atividade de trabalho, quanto melhor dominar o gênero profissional e puder exercer sua criatividade¹⁰⁶, aprimorando assim seu estilo.

1.4.2. Os jogos segundo a vertente histórico-sociológica

Nesta segunda vertente de estudos sobre os jogos, agrupamos trabalhos de autores que refletiram sobre o jogo enquanto fenômeno social, mas não exclusivo à espécie humana. Nessa linha, *Homo Ludens* (HUIZINGA, 1938/2010) é uma obra basilar que busca descrever o jogo enquanto atividade significativa:

“O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 1938/2010, p. 4).

¹⁰⁶ Lhuillier (2006) faz referência à criatividade winnicottiana, ao afirmar que as Clínicas do Trabalho se preocupam com o desenvolvimento dos possíveis, que se dá com a criação.

Na busca do sentido do jogo, Huizinga observará o jogar/brincar entre os animais, assumindo que há algo de irracional nessa atividade:

“Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (HUIZINGA, 1938/2010, p. 6).

Na concepção de Huizinga, antes mesmo de sermos seres racionais, *homo sapiens*, somos seres capazes de brincar, *homo ludens*. Como traço de nossa natureza, o jogo também teria forte influência na vida humana e nas relações sociais. Conforme o autor, “a cultura surge sob a forma de jogo, [...] ela é, desde seus primeiros passos, como que ‘jogada’” (HUIZINGA 1938/2010, p. 53).

Para Huizinga (1938/2010), o jogo possui caráter estético fundamental. A fruição do prazer estético do jogo é tida como a fonte da sensação de divertimento que qualquer jogo proporciona. Ao ver o divertimento como fator constitutivo do jogo, Huizinga se posiciona de modo distinto da concepção vigotskiana, para a qual o divertimento não é um traço distintivo do jogo, uma vez que um indivíduo pode se divertir de muitas outras formas. Além disso, para Vigotski (1933/1967), o jogo também pode comportar um grande teor de desprazer, seja no esforço físico e mental que provoca, seja no descontentamento diante de um resultado indesejado.

Assim como Vigotski (1933/1967), acreditamos que o desprazer seja também parte do jogo. Não é difícil encontrar, mesmo nas experiências pessoais, exemplos de situações em que crianças ou adultos entram em conflito após perderem uma partida de um jogo qualquer. Do mesmo modo, quando uma criança brinca, ela pode também sentir o desprazer de não conseguir reproduzir a situação que deseja criar em sua brincadeira, seja pela ausência de condições físicas, seja pela presença de outros indivíduos que interfiram no curso da atividade. Ao nosso ver, o jogo mobiliza sensações opostas e complementares. Prazer e desprazer, tensão e alívio se manifestam no jogar.

Na obra de Huizinga (1938/2010), o descontentamento do jogo não é discutido. Apenas a face positiva, a satisfação, é abordada. Ao falar sobre a competição durante o jogo, por exemplo, Huizinga trata a questão apenas do ponto de vista do vencedor, ou seja, daquele que conseguiu alcançar o objetivo desejado:

A ideia de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar, é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é esse o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado (HUIZINGA, 1938/2010, p.57).

Huizinga considera que a vitória em um jogo só é possível com a presença de um outro, o parceiro ou adversário. No entanto, ele não explora o sentimento de derrota. Além disso, sua análise do jogo solitário como atividade em que não é possível ganhar pode ser facilmente refutada nos dias de hoje, com os jogos eletrônicos individuais, que possuem diversas fases a serem alcançadas, ao final das quais o jogador sairá vencedor.

Ao longo de *Homo Ludens*, Huizinga vai definindo aos poucos sua ideia de jogo. Uma das primeiras características apontadas pelo autor consiste em sua natureza voluntária:

“Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável, o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma atividade urgente na medida em que o prazer por ele provocado se torna uma necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas ‘horas de ócio’” (HUIZINGA, 1938/2010, p. 10-11).

Associado à concepção de atividade voluntária, vemos que Huizinga também qualifica o jogo como supérfluo. Efetivamente, do ponto de vista das necessidades fisiológicas, o jogo não é essencial como o sono ou a alimentação. No entanto, como postula Winnicott (1971/1975), o jogo, enquanto exercício da criatividade, é condição para a felicidade e contribui para a saúde psicológica dos indivíduos.

Outro problema na afirmação de Huizinga reside em reservar ao jogo o espaço da ociosidade e, na continuidade de seu raciocínio, em opor jogo e trabalho. A nosso ver, essa visão apenas corrobora e dá respaldo à afirmação de que o jogo deveria ser reservado a momentos de lazer, não tendo lugar nas práticas didático-pedagógicas.

As considerações de Huizinga (1938/2010) sobre o jogo estão dentre as mais difundidas na sociedade. Sua visão do jogo – caracterizado como atividade desinteressada, desnecessária, temporária e autônoma, cuja satisfação se encontra em sua própria realização – influenciou o trabalho de diversos autores, dentre eles Roger Caillois¹⁰⁷.

Desde o primeiro parágrafo da obra *Les jeux et les hommes* (CAILLOIS, 1967) podemos constatar as semelhanças entre a visão de Caillois e de Huizinga:

Os jogos são inúmeros e de muitos tipos: jogos de sociedade, jogos de habilidade física, jogos de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção etc. Apesar dessa diversidade quase infinita e com notável constância, a palavra jogo solicita as mesmas ideias de domínio, risco ou habilidade. Acima de tudo, o jogo leva inevitavelmente a uma atmosfera de relaxamento e entretenimento. Ele descansa e diverte. Evoca uma atividade sem limites, mas também sem consequências para a vida real. Ele se opõe à seriedade da vida e é, por isso, chamado de frívolo. Ele se opõe, por outro lado, ao trabalho, como o tempo perdido se opõe ao tempo bem

¹⁰⁷ Como veremos mais adiante, essa mesma visão foi também contestada por Henriot (1989).

empregado. Com efeito, o jogo não produz nada: nem bens, nem obras. Ele é essencialmente estéril (CAILLOIS, 1967, p.9, tradução nossa)¹⁰⁸.

Como vemos no trecho acima, Caillois retoma as características essenciais do jogo tal como o concebia Huizinga (1938/2010). De acordo com Caillois (1967), o mérito de Huizinga reside na análise das características fundamentais do jogo e na demonstração de sua importância para o desenvolvimento da civilização. No entanto, ele critica o teórico holandês que, no seu entendimento, falhou em não fornecer uma descrição e uma classificação dos tipos de jogos existentes. Ao referir-se a Huizinga, Caillois afirma:

Seu livro não é um estudo dos jogos, mas uma pesquisa sobre a fertilidade do espírito do jogo no campo da cultura, e mais precisamente do espírito que comanda um certo tipo de jogo: os jogos de competição regrada¹⁰⁹ (CAILLOIS, 1967, p. 32, tradução nossa).

Em grande parte, o projeto da obra de Caillois consiste em preencher a lacuna deixada por Huizinga. Para Caillois, um primeiro elemento de observação nos jogos é ver se eles possuem ou não regras. Segundo o sociólogo e antropólogo francês,

Muitos jogos não comportam regras. Assim, não há regras, ao menos não fixas ou rígidas, para a brincadeira de boneca, soldado, polícia e ladrão, cavalo, locomotiva, avião, para os jogos e brincadeiras em geral que supõem uma livre improvisação e cuja atração principal deve-se ao prazer de interpretar um papel, de se comportar como se fôssemos outra pessoa ou até mesmo outra coisa, uma máquina por exemplo. Apesar do caráter paradoxal da afirmação, eu diria que a ficção, o sentimento do *como se* substitui a regra e preenche a mesma função. Por si mesma, a regra cria uma ficção. Aquele que joga xadrez, rouba-bandeira, polo, bacará, por aceitar suas regras respectivas, encontra-se separado da vida quotidiana, na qual não há nenhuma atividade que esses jogos se esforçariam por reproduzir fielmente. É por isso que jogamos de verdade xadrez, rouba-bandeira, polo, bacará. Não fazemos de conta. (CAILLOIS, 1967, p.40-41, tradução nossa)¹¹⁰.

¹⁰⁸ No original: "*Les jeux sont innombrables et de multiples espèces : jeux de société, d'adresse, de hasard, jeux de plein air, de patience, de construction, etc. Malgré cette diversité presque infinie et avec une remarquable constance, le mot jeu appelle les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Surtout, il entraîne inmanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et il amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle. Il s'oppose au sérieux de celle-ci et se voit ainsi qualifié de frivole. Il s'oppose d'autre part au travail comme le temps perdu au temps bien employé. En effet, le jeu ne produit rien : ni bien ni œuvres. Il est essentiellement stérile.*"

¹⁰⁹ No original : "*Son ouvrage n'est pas une étude des jeux, mais une recherche sur la fécondité de l'esprit du jeu dans le domaine de la culture, et plus précisément de l'esprit qui préside à une certaine espèce de jeux : les jeux de compétition réglée.*"

¹¹⁰ No original : "*beaucoup de jeux ne comportent pas de règles. Ainsi, il n'en existe pas, du moins de fixes et de rigides, pour jouer à la poupée, au soldat, aux gendarmes et aux voleurs, au cheval, à la locomotive, à l'avion, en général aux jeux qui supposent une libre improvisation et dont le principal attrait vient sur le plaisir de jouer un rôle, de se conduire comme si l'on était quelqu'un ou même quelque chose d'autre, une machine pas exemple. Malgré le caractère paradoxal de l'affirmation, je dirai qu'ici la fiction, le sentiment du comme si remplace la règle et remplit exactement la même fonction. Par elle-même, la règle crée une fiction. Celui qui joue aux échecs, aux barres, au polo, au baccara, par le fait même qu'il se plie à leurs règles respectives, se trouve séparé de la vie courante, laquelle ne connaît aucune activité que ces jeux s'efforceraient de reproduire fidèlement. C'est pourquoi on joue pour de bon aux échecs, aux barres, au polo, au baccara. On ne fait pas comme si..*"

Ao opor os jogos regrados a jogos e brincadeiras que consistem em “fazer-de-conta”, Caillois reconhece o paradoxo de sua própria afirmação. Com efeito, em brincadeiras de boneca ou soldado, a regra fixa do jogo é substituída pelo “agir como se fosse” que preenche sua função organizadora da atividade. Acreditamos que a formulação de Caillois peca, entretanto, por não entender o “agir como se fosse” plenamente como a *regra* da brincadeira de faz de conta. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (1933/1967) e com Brougère (1994/2006). Para Vigotski, a brincadeira de faz-de-conta é composta por uma regra auto-imposta pela criança que delimita, segundo a observação das ações empíricas dos adultos, as ações consideradas apropriadas ou não na situação de jogo. Brougère observa o mesmo fenômeno que Vigotski:

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. é um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida quotidiana (BROUGÈRE, 1994/2006, p. 100).

Para Brougère (1994/2006), não há jogo ou brincadeira sem regras e é condição fundamental da brincadeira que haja um acordo comum entre os participantes sobre como se pode ou não agir, acordo esse que vai se construindo e se transformando ao longo da atividade, pois é objeto de negociações entre os jogadores (Brougère, 1994/2006).

Com base em suas observações do jogo, Caillois (1967) formula uma classificação dos jogos em 4 categorias¹¹¹:

1. *Âgon*: Jogos que tem por característica a ambição de triunfar, como as atividades esportivas em geral, o xadrez ou a sinuca. O *âgon* também se manifesta em certas brincadeiras de cães e gatos, que saltam uns sobre os outros sem a intenção de se machucar, como se estivessem “brincando de luta”;
2. *Alea*: Jogos em que a vontade do indivíduo é reprimida, para que se deixe levar pela sorte. A loteria ou o bingo são exemplos de *alea*.
3. *Mimicry*: Jogos cujo prazer consiste em representar uma personagem, como a brincadeira de boneca ou jogos de interpretação de papéis.
4. *Ilinx*: Jogos cujo prazer nasce da busca da vertigem, como escorregar em um tobogã, brincar em uma gangorra ou praticar a escalada.

¹¹¹ As categorias empregadas por Caillois para a classificação dos jogos foram retomadas em alguns trabalhos desenvolvidos na Universidade de São Paulo, como as pesquisas de Silva, S. (2003), Valentim (2008).

Tendo em vista a classificação de Caillois, acreditamos que os jogos praticados em aulas de FLE concentram-se sobretudo nas três primeiras categorias: *âgon*, *alea* e *mimicry*. O jogo de interpretação de papéis e a simulação global, atividades que ganharam popularidade durante a abordagem comunicativa, são exemplos claros de *mimicry*. Competições de modo geral, como jogos de tabuleiros ou jogos de cartas, entram na categoria *âgon*. Já *alea* pode estar presente em qualquer um desses jogos, desde que seja inserido um elemento imprevisto no jogo que abale a ordem dos acontecimentos, como um lance de dados. Conforme Caillois:

O alea não tem a função de fazer com que os mais inteligentes ganhem dinheiro, mas, ao contrário, de abolir as superioridades naturais ou adquiridas dos indivíduos, a fim de colocá-los em pé de igualdade absoluta diante do veredito cego da sorte (CAILLOIS, 1967, p. 58, tradução nossa)¹¹²

Ao levarmos em consideração a afirmação de Caillois, logo percebemos que o jogo, quando possui *alea*, tem o potencial de reduzir as diferenças entre os alunos com menores e maiores dificuldades, fazendo com que eles possuam chances iguais de atingir o sucesso na atividade. Dessa forma, ele pode aumentar a motivação dos alunos por meio da instauração de uma atitude positiva quanto às capacidades de cada um.

1.4.3. Os jogos segundo a vertente filosófica/educacional

No que chamamos de vertente filosófica/educacional, reunimos os trabalhos de pesquisadores do antigo *Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet*, da Universidade de Paris XIII¹¹³. O maior objetivo dessa vertente de estudos é pensar o jogo despindo-o da visão consolidada no senso comum:

A ideia de jogo é uma ideia feita [*idée reçue*]. Ela faz parte de um conjunto mais ou menos sistemático, que tem forma e sentido de ideologia. É óbvio, para quem participa dessa ideologia e nela se encontra banhado, que a ideia de Jogo é inseparável de outras ideias como a Diversão, a Fantasia, a Liberdade e a Gratuidade. Colocam-na naturalmente na esteira da ideia de Infância. Ela se situa, no interior desse campo, em oposição a outras ideias que ela parece rejeitar, como a ideia de Trabalho, de Seriedade, de Limite (HENRIOT, 1989, p. 163, tradução nossa)¹¹⁴.

¹¹² No original : “*L’alea n’a pas pour fonction de faire gagner de l’argent aux plus intelligents, mais tout au contraire, d’abolir les supériorités naturelles ou acquises des individus, afin de mettre chacun sur un pied d’égalité absolue devant le verdict aveugle de la chance*”.

¹¹³ O extinto *Laboratoire de recherche sur le jeu et le jouet* da Universidade de Paris XIII deu origem ao atual EXPERICE (*Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience, Ressources Culturelles, Éducation*), com a fusão de duas equipes, uma da Université Paris XIII e outra da Université Paris 8.

¹¹⁴ No original: “*L’idée de Jeu est une idée reçue. Elle fait partie d’un ensemble plus ou moins systématique, qui a forme et sens d’idéologie. Il va de soi, pour celui qui participe à cette idéologie et s’y trouve*

Preocupados com a ideia de jogo e suas definições, autores como Jacques Henriot (1983; 1989) e Gilles Brougère (1994/2006; 1995) fazem uma revisão da bibliografia sobre o assunto, abordando os jogos sob um viés analítico e epistêmico no intuito de compreender os valores atribuídos ao jogo e à brincadeira.

A rejeição do senso comum sobre o jogo passa pela contestação de conceitos - de jogo como atividade gratuita, ficcional e fonte de prazer, por exemplo - e antinomias estabelecidas ao longo da história do pensamento, como a oposição entre jogo e trabalho, que vimos nas obras de Huizinga (1938/2010) e Caillois (1967). Efetivamente, dizer que o jogo se faz de ações gratuitas seria ignorar que todo jogo é movido pelo desejo de vitória, ainda que não haja nenhum prêmio a ganhar. Retratar o jogo como atividade ficcional é deixar de observar que o jogo é em si mesmo uma atividade e que se fingíssemos jogar já não estaríamos mais jogando. Além disso, o prazer não é um traço específico do jogo, pois podemos encontrar prazer em qualquer atividade voluntária que realizarmos (HENRIOT, 1989).

Quanto à oposição entre jogo e trabalho, também refutada por Henriot, ela sustenta o pensamento de que o jogo não tem finalidade e que, por isso, não passa de uma distração a ser praticada nos momentos de ócio. Essa visão corrobora com uma visão comum de que o jogo não tem lugar nas práticas de ensino, que constitui uma pausa ou descanso do trabalho. Atualmente, Henriot vê uma tendência à redução dessa antinomia:

Descobrimos hoje que a antinomia não é tão clara. [...] Diz-se de bom grado que há uma porção essencial de trabalho envolvido no jogo. Por outro lado, presume-se que possa haver jogo em qualquer trabalho, porque todo autor e ator de uma empreitada qualquer (mesmo que se trate de bater um prego em uma parede) participa, à sua maneira, de uma aventura cujos riscos é incapaz de medir e cujos resultados é incapaz de prever com exatidão” (HENRIOT, 1989, p. 59, tradução nossa)¹¹⁵.

Quando pensamos no jogo como uma prática didático-pedagógica possível, refutamos a oposição entre jogo e trabalho, pois, por um lado, compreendemos que os alunos trabalham ao jogar; e, por outro lado, que os professores concebem, organizam e regulam o jogo para trabalhar. Contudo, não podemos aceitar de antemão que os jogos sejam benéficos para a aprendizagem sem antes discutirmos as fontes desse pensamento.

baigné, que l'idée de Jeu est inséparable d'autres idées comme celle d'Amusement, de Fantaisie, de Liberté, de Gratuité. On la place naturellement dans le sillage de celle d'Enfance. Elle se situe, à l'intérieur de ce champ, à l'opposé d'autres idées qu'elle paraît repousser, comme celles de Travail, de Sérieux, de Contrainte".

¹¹⁵ No original : "On découvre aujourd'hui que l'antinomie n'est pas aussi tranchée. [...] On dit ainsi volontiers qu'une part essentielle de travail intervient dans le jeu. A l'inverse, on admet qu'il puisse avoir du jeu dans tout travail, parce que tout auteur et acteur d'une entreprise quelconque (ne serait-ce que planter un clou dans le mur) s'engage, à sa manière, dans une aventure dont il est, par principe, incapable de mesurer objectivement les risques et de prévoir à coup sur le résultat".

Em seus estudos, Brougère identifica um discurso sobre o valor positivo da brincadeira que se desenvolveu nos meios educacionais da infância. Segundo o autor, “*esse discurso parece encobrir práticas bem diversas e, principalmente, justificativas que, examinadas de perto, faltam com o rigor*” (Brougère 1994/2006, p. 89). Para ele, antes de admitirmos que a brincadeira seja boa para a educação das crianças, seria importante compreender como atribuímos hoje um valor tão importante à brincadeira infantil. Brougère identifica duas fontes para esse discurso valorizador da brincadeira. A primeira, de origem ideológica, remonta ao início do século XIX. A segunda, de origem científica, data da passagem do século XIX ao século XX.

O discurso de cunho ideológico valorizador da brincadeira nasce com Rousseau e o mito da criança portadora da verdade. Segundo Brougère (1994/2006):

Não foi a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade, uma filosofia que se impôs como ruptura com o racionalismo das Luzes. Para abrir a via que levasse em conta a brincadeira, foi preciso perceber a criança como portadora do valor da verdade, da poesia (diríamos, atualmente, da criatividade), foi preciso, sobretudo, que se desenvolvesse uma confiança cega na natureza. A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza” (BROUGÈRE, 1994/2006, p. 91).

Baseado nessa concepção naturalista da criança e da brincadeira, nasce o modelo de educação infantil de Fröbel¹¹⁶ que persiste até hoje, o *Kindergarten* (BROUGÈRE, 1994/2006).

O discurso científico sobre a brincadeira, por sua vez, é oriundo da etologia, sobretudo das obras de Groos¹¹⁷. Inspirado na teoria da evolução darwiniana, Groos considera a brincadeira um resultado da seleção natural, um instinto que guia a aprendizagem dos animais jovens, preparando-os para a vida adulta. Brougère (1994/2006) alega que esse argumento deve ser refutado levando-se em consideração dois contra-argumentos. Em primeiro lugar, estudos recentes demonstram a ausência de benefícios imediatos da brincadeira na sobrevivência das espécies, contradizendo a teoria da evolução. Em segundo lugar, não se pode justificar o comportamento da criança humana tomando-se por base o comportamento animal, pois a brincadeira dos animais não possui a dimensão simbólica da brincadeira infantil.

Segundo Brougère (1994/2006), com o estudo de suas origens ideológica e científica pode-se perceber que a valorização do jogo e da brincadeira apoia-se em uma visão

¹¹⁶ FROEBEL, F. **L'Éducation de L'Homme**. Bruxelles: Ferdinand Claassen, 2e ed., 1881.

¹¹⁷ GROOS, K. **Die Spiele der Tiere**. Jena : Verlag von Gustav Fischer, 1896.

naturalista, que suprime a dimensão social da educação, como se a criança pequena, tal qual um animal, fosse dominada e conduzida pela natureza. Para o autor, é preciso romper com essa visão da brincadeira humana e assumi-la como um comportamento fundamentalmente social e cultural:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura [...]. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 1994/2006, p. 97-98).

Henriot (1989), por sua vez, não descarta a possibilidade de que o jogo seja uma pulsão da criança. No entanto, assim como Brougère, ele também acredita que a consciência do jogo resulta de uma aprendizagem:

Mesmo que nós assumíssemos (como todos) que o jogo, compreendido como atividade espontânea da criança pequena, seja uma pulsão oriunda do interior de seu ser, é preciso, entretanto, reconhecer que a consciência que ela pode ter do jogo resulta de uma aprendizagem, de uma disciplina linguística à qual ela é submetida desde as primeiras semanas de sua existência. O Jogo é uma ideia que a criança recebe, à qual ela se habitua e que ela faz sua. Tendo aprendido e compreendido o que significa jogar, a criança joga deliberadamente, sabendo o que faz. Poderemos a partir de então definir seu jogo pela vontade, pela a consciência que ela tem de jogar, ou seja, pelo fato de que é assim que chamamos no mundo em que ela vive (HENRIOT, 1989, p. 19, tradução nossa)¹¹⁸.

Mas se o jogo é objeto de aprendizagem e pode ser definido pela consciência que se tem do ato de jogar, como é possível que os animais também brinquem? Autores como Huizinga (1938/2010) e Caillois (1967) descrevem a brincadeira de filhotes de cães e gatos, e até mesmo de alguns insetos, como evidência de que o jogo faz parte da vida de modo geral. Para Henriot (1989), o problema se coloca no plano da linguagem:

O jogo é basicamente um fato de linguagem. O único modo de abordar a questão do jogo de forma objetiva é tomando-o tal como se apresenta: no plano da linguagem e, consequentemente, do pensamento. O jogo é, O jogo é, antes de qualquer coisa, o pensamento do jogo” (HENRIOT, 1989, p. 12, tradução nossa)¹¹⁹.

¹¹⁸ No original: *"Même si on suppose (comme tout le monde) que le jeu, pris en tant qu'activité spontanée du jeune enfant, est une pulsion qui provient du dedans de son être, il faut néanmoins reconnaître que la conscience qu'il en peut prendre résulte d'un apprentissage, d'un dressage linguistique auquel il se trouve soumis dès les premières semaines de son existence. Le Jeu est une idée qu'il reçoit, à laquelle il s'habitue et qu'il fait la sienne. Ayant appris et compris ce que signifie jouer, il en vient à jouer sciemment, en sachant ce qu'il fait. On pourra dès lors définir son jeu par la volonté, la conscience qu'il a de jouer, c'est-à-dire, le fait que l'on nomme ainsi dans le monde où il vit"*.

¹¹⁹ No original : *"Le jeu, c'est d'abord un fait de langage. Le seul moyen d'aborder la question du jeu de façon objective est de le prendre tel qu'il se donne : sur le plan du langage et par conséquent de la pensée. Le jeu, c'est d'abord la pensée du jeu"*.

Henriot argumenta que a experiência do jogo não pode ser dissociada da concepção de jogo tal como exprimida pela linguagem e compreendida pelo pensamento.

Tomemos como exemplo a brincadeira de um animal doméstico. Um gato pode passar horas desenrolando um novelo de lã, correndo atrás do carretel e emaranhando-se nos fios. Essa atividade pode ser descrita de diversas maneiras, mas a partir do momento em que a vejo e com o arcabouço cultural que possuo, penso que o gato está brincando. Não posso saber, entretanto, se o gato compreende e experiência essa atividade como uma brincadeira. Na visão de Henriot (1989, p.12), o problema da consciência é fundamental para a atribuição do sentido de jogo. No caso do emaranhar-se do gato, é justamente em minha apreciação da atividade do gato que se encontra a brincadeira.

Se podemos identificar um jogo/brincadeira quando o vemos, definir o jogo enquanto ideia é tarefa mais difícil. Para Henriot (1989), o jogo é como o tempo, o amor ou a morte, ele faz parte do campo das realidades essenciais e incomensuráveis. Todos sabemos do que se trata quando as vivenciamos, mas uma vez que temos que defini-las as palavras nos faltam:

[essas realidades essenciais,] nós as sentimos, nós as vivenciamos, nós as ‘existimos’ sem refletir, sem concebê-las. Basta que tentemos capturá-las no pensamento, as noções confusas que formamos a seu respeito só fazem embaralhar a clara consciência que tínhamos até então (HENRIOT, 1989, p. 10, tradução nossa)¹²⁰.

Embora Vigotski não seja citado por Henriot em sua obra, o que nos leva a crer que o autor desconhecia o pensamento do psicólogo russo, não podemos deixar de notar que a preocupação de Henriot remete a uma visão de linguagem muito próxima da vigotskiana. Para Vigotski (1934/1997), é o pensamento verbal que nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos. Dessa forma, refletir sobre a linguagem é também uma maneira de explorar o modo como compreendemos o mundo e formulamos conceitos.

O problema da concepção e da definição do jogo se coloca a todo instante quando pensamos no jogo enquanto prática docente. Será que o que alguns professores chamam de jogo seria um jogo para outros professores? Será que o jogo proposto pelo professor em sua aula é identificado pelos alunos como tal? Ao mesmo tempo, crer que cada um possa ter a sua visão sobre que é o jogo não seria incorrer em um relativismo que nos levaria, justamente, para longe de sua compreensão?

Para Henriot, a busca de uma definição de jogo cria novos sentidos para o objeto definido e o transforma:

¹²⁰ No original : “[ces réalités essentielles] Nous les sentons, nous les éprouvons, nous les ‘existons’ sans y réfléchir, sans les concevoir. Pour peu que nous tentions de les saisir par la pensée, les notions confuses que nous formons à leur propos ne font que brouiller la claire conscience que nous en avions jusque-là”.

A partir do momento em que o verniz das palavras se deposita sobre a força das sensações, as coisas deixam de ser o que são para tornar-se o que dizemos que são. Uma vez compreendidas, elas entram no sistema de pensamento e de linguagem, no *logos* que os homens inventam ao longo dos séculos na esperança de se compreenderem” (HENRIOT, 1989, p.17, tradução nossa)¹²¹.

O pensamento de Henriot é, portanto, inspirado por uma visão social da linguagem e, por consequência, dos mecanismos de significação. Tomando a linguagem como construto cultural, temos que assumir que o jogo assume diferentes significados em cada língua-cultura e que esses significados vão se transformando no curso da História. No entanto, como nos mostram Henriot (1989) e Brougère (1994/2006), a dificuldade em se definir o jogo é oriunda de seu caráter polissêmico.

Em português, distinguimos a brincadeira, atividade lúdica das crianças, do jogo, atividade exercida por crianças e adultos, o que em francês é expresso por uma única palavra, *jeu*. Em inglês, *to play*, assim como o francês *jouer*, refere-se a atividades como brincar, jogar, tocar um instrumento ou interpretar um papel.

No grego antigo, a *paidia* referia-se à atividade das crianças, sendo mais próxima em sentido do que chamamos em português de “brincadeira”, a *kubeia* ao ato de lançar objetos (dados ou ossos) que caíam de modo imprevisível, mais próxima do que consideramos os “jogos de azar”, e a *petteia* a técnicas diversas cujo gesto essencial era o de dispor peças ou peões em tabuleiros seguindo estratégias para enclausurar ou tomar as peças do adversário, sendo assim mais próxima dos “jogos de tabuleiro”, como o xadrez ou as damas. No entanto, como nos mostra Henriot (1989), aqueles que participavam da *kubeia* ou da *petteia* não eram chamados de jogadores. Seriam a *kubeia* e a *peteia* considerados jogos pelos gregos antigos?

Como a *paidia* foi tradicionalmente traduzida em francês pela palavra *jeu* (jogo ou brincadeira em português), supôs-se, por muito tempo, na tradição francófona, que os pensadores gregos viam o jogo como uma atividade exclusivamente infantil. Podemos perceber que, novamente, o problema da relação entre palavra e significação se apresenta.

Assim como Henriot, acreditamos que seja “impossível saber se Aristóteles fala realmente do que chamamos assim [de jogo]: se ele fala, ao dizer *paidia*, da mesma coisa que nós, e, inversamente, se falamos da mesma coisa quando dizemos ‘jogo’ (HENRIOT, 1989,

¹²¹ No original: “A partir du moment où se dépose sur le vif des sensations le vernis des mots, les choses cessent d’être ce qu’elles sont pour devenir ce que l’on dit qu’elles sont. Une fois comprises, elles entrent dans le système de pensée et de parole, dans le *logos* que les hommes inventent au long des siècles dans l’espoir de s’entendre”.

p.20)¹²². No entanto, ao estudarmos o sistema de significação em torno da noção de jogo em grego antigo, compreendemos que a associação que se faz atualmente entre o jogo e a infância se deve ao modo como o jogo foi pensado na língua e na civilização grega. Henriot (1989) acredita que essa associação ainda está longe de ser desfeita, embora o jogo evidentemente faça parte da vida adulta. O desenvolvimento do mercado dos jogos eletrônicos e a grande quantidade de *games* produzidos para o público adulto só nos mostra que o jogo continua a ocupar um lugar importante após a infância.

Ainda que nos concentremos em apenas uma língua, encontraremos significados distintos para a palavra jogo. Segundo Henriot (1989), em francês podemos usar a palavra *jogo (jeu)* para nos referirmos a:

1. Um material lúdico: tabuleiros, dados, peões, bolas, cartas, peças. Ou seja, os suportes (ou artefatos) materiais que servem de base para o jogar;
2. Uma estrutura lúdica : “o sistema de regras que o jogador se impõe respeitar para conduzir sua ação” (HENRIOT, 1989, p. 98, tradução nossa)¹²³;
3. Uma prática lúdica: ou seja, a ação desempenhada pelo jogador.

Essas mesmas três acepções do jogo foram retomadas por Brougère (1995), que delas se serve para distinguir três níveis semânticos de referência: o jogo como material, o jogo como estrutura e o jogo como situação. Silva, H. (1999) desdobraria ainda este último em dois outros níveis: o contexto lúdico (extrínseco ao jogador) e a atitude lúdica (intrínseca ao jogador)¹²⁴, de modo a se servir dessa categorização para analisar jogos para o ensino de línguas.

Para Henriot, o material lúdico por si só não é o suficiente para que se constitua um jogo. Segundo o autor,

Todos sabem que há objetos concebidos, fabricados, vendidos para servir de ferramentas para o jogo. Sabemos também que com tais objetos, há supostos jogadores que jogam pouco, jogam mal ou nem jogam. Também acontece de fazerem um uso de tais artefatos¹²⁵ que não corresponde ao seu emprego habitual: eles os usam para jogar de outras formas. Portanto, não basta que um objeto apresente uma forma determinada para que ele possua de fato propriedades lúdicas.

¹²² No original: “*Impossible de savoir si Aristote parle vraiment de ce que nous appelons ainsi: s’il parle, en disant *paidia de la même chose que nous, et, à l’inverse, si nous parlons de la même chose que lui lorsque nous disons ‘jeu’*”.*

¹²³ No original: “*le système de règles que le joueur s’impose de respecter pour mener à bien son action*”.

¹²⁴ As ideias de Silva sobre o jogo serão desenvolvidas mais adiante, quando tratarmos do jogo em aulas e FLE.

¹²⁵ Na versão original em francês, Henriot usa a palavra *outils*, que pode ser traduzida como “ferramentas”. Optamos, entretanto por traduzi-la como “artefatos” com o intuito de manter o paralelo que estabelecemos entre a visão de jogo proposta por Henriot e os pressupostos de nossa pesquisa.

O único juiz do valor e, mais simplesmente, da significação lúdica do objeto é sempre o destinatário – criança ou adulto (Henriot, 1989, p. 101, tradução nossa)¹²⁶.

Poderíamos fazer a mesma observação, mas virando-a de ponta-cabeça. Qualquer *artefato* pode muito bem tornar-se jogo/brinquedo desde que um utilizador lhe dê esse sentido por meio de uma prática e de uma estrutura lúdica. Dessa forma, um botão de roupa pode servir de peão em um jogo de tabuleiro ou uma espiga de milho pode tornar-se visconde em uma brincadeira de criança. O artefato ganha novo sentido pelo uso que dele se faz enquanto durar o jogo, voltando a ser botão ou espiga de milho após seu término.

Assim como não há um material por si mesmo lúdico, também não há uma estrutura por si só lúdica. Conforme Henriot (1989), as estruturas e as regras existem em outras instâncias da vida que não concernem o jogo. Acima de tudo, o jogo é definido como tal pelo sujeito que dele participa. Ou seja, ele ganha sentido a partir do momento em que um indivíduo encontra oportunidades ou maneiras de jogar com um material e em uma estrutura.

Tendo explorado alguns pontos chave para a compreensão do jogo sob os pontos de vista psicológico, sociológico e filosófico, passemos ao exame do jogo tal como discutido pelas obras da didática do francês como língua estrangeira.

1.4.4. O jogo em aulas de FLE

Embora a associação entre o jogo e as práticas pedagógicas seja bastante antiga (cf. BROUGÈRE, 1994/2006), no campo do ensino de francês como língua estrangeira o jogo só seria discutido em um plano teórico no fim da década de 1970. O surgimento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, nos anos 1970, marcou uma época de transição na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, ao conferir ao aluno um lugar central em seu processo de aprendizagem. Considerando que é comunicando que se aprende a comunicar, a abordagem comunicativa preconizava o uso de documentos autênticos como suporte para a aprendizagem e a criação de atividades de expressão e de compreensão que se aproximassem das situações de comunicação da vida quotidiana (CUQ, 2003). Nesse contexto, jogos de tipo *mimicry*, para retomar as categorias de Caillois (1967), como simulações globais e jogos de interpretação de papéis, os famosos *jeux de rôles*, foram ganhando popularidade entre os professores.

¹²⁶ No original : “Tout le monde sait qu’il y a des objets conçus, fabriqués, vendus pour servir d’outils de jeu. On sait aussi qu’avec de tels objets, il arrive que des joueurs présumés jouent peu, jouent mal ou ne jouent pas du tout. Il arrive encore qu’ils en fassent un usage ne correspondant pas au mode d’emploi : ils s’en servent pour jouer autrement. Il ne suffit donc pas qu’un objet présente telle forme déterminée pour qu’il possède ipso facto des propriétés ludiques. Le seul juge de la valeur et, plus simplement encore, de la signification ludique de l’objet c’est toujours le destinataire – enfant ou adulte”.

Em 1978, a primeira referência teórica da didática do FLE a tratar com seriedade o uso de jogos para a aprendizagem é publicada em uma grande editora, o livro “*Jeu, Langage et Créativité. Les jeux dans la classe de français*” (DEBYSER et al, 1978/1991). O livro é o resultado dos trabalhos de um grupo de pesquisadores do BELC¹²⁷ com a finalidade de renovar a pedagogia do jogo linguístico e do jogo pedagógico (DEBYSER et al, 1978/1991). O resultado das orientações elaboradas por esse grupo de pesquisa foi publicado na revista *Le Français dans le Monde*, até hoje um importante veículo de divulgação de pesquisas na área do ensino de FLE e FLS, sob o título “*Jeux et Enseignement du français*”. Foram os desdobramentos suscitados por esse número da revista, rapidamente esgotado, que deram origem a “*Jeu, langage et créativité*”

Como indica o título do livro, as reflexões elaboradas pelo grupo de pesquisa de Debyser se situam no cruzamento entre as noções de jogo, linguagem e criatividade. Seus autores se apoiam em teóricos da psicologia, da sociologia, da antropologia, das ciências da educação e da linguística para argumentar em favor do uso de jogos das mais diversas categorias para o ensino de línguas. No primeiro capítulo do livro, Debyser aponta que os trabalhos voltados para os jogos, como as obras de Huizinga (1938/2010) e Caillois (1967), parecem ignorar os jogos que trabalham a linguagem e a expressão e que os linguistas também não abarcam a questão da criatividade na linguagem.

Para Debyser, o pensamento neopositivista impregnado na cultura faz com que a diversão linguageira seja marginalizada como uma utilização “imatura, desviante, subversiva, bizarra e perversa da língua” (DEBYSER et al., 1978/1991, p. 4), sendo permitida apenas à poesia infringir o funcionamento “normal” da língua. Como consequência, o mais próximo que a linguística chegara de categorizar o uso lúdico da linguagem seria o conceito de função poética, formulado por Jakobson¹²⁸, por evidenciar o lado palpável dos signos¹²⁹.

Debyser propõe, então, sob a forma de interrogação, uma leitura um tanto original da obra de Winnicott (1971/1975): que a *palavra* possa ser um objeto transicional. Para Debyser, as características do objeto transicional correspondem às características da linguagem nos seguintes aspectos:

- A fala, assim como o objeto transicional é basicamente excitação oral e satisfação, mas também as ultrapassa;

¹²⁷ *Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises*, órgão do governo francês criado na década de 60 com o intuito de fomentar o estudo de práticas de ensino e difundir a língua francesa.

¹²⁸ Citar a obra do Jakobson.

¹²⁹ Salientamos que não compartilhamos da visão de Jakobson e que a referência que aqui fazemos à sua obra concerne unicamente a leitura feita por Debyser.

- Assim como os objetos transicionais, ela não se situa nem no interior nem do exterior do sujeito, mas no limite dos dois;
- A fala é o suporte ideal das representações simbólicas e da organização da experiência, posto que não é nem totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva;
- Assim como a fala é pessoal, quando ela se sonoriza ou é escrita ela sai do sujeito e pode ser reconhecida como um não-eu;
- A palavra é um dos primeiros brinquedos. Um brinquedo a serviço da criatividade.

A tentativa de Debyser de aproximar a obra de Winnicott ao contexto do ensino de línguas estrangeiras, ainda que careça de aprofundamento científico, nos mostra a influência da obra de Winnicott, que acabara de ser traduzida em francês, sobre as pesquisas dessa geração de estudiosos do jogo no campo do FLE. Um problema persiste, contudo. Ao retomar Winnicott e ao afirmar que é preciso regredir à infância para ser criativo, Debyser reforça a associação corrente entre o jogo e a atividade infantil. Segundo Debyser (1978/1991):

Uma certa forma de regressão é necessária a um grupo para que se torne criativo; a educação, a maturidade, o racionalismo, a valorização do espírito lógico, a desconfiança em relação ao inconsciente e à espontaneidade, o medo de passar por um 'original', ou seja, por um marginal, são alguns dos elementos que refreiam a imaginação e consolidam o conformismo ¹³⁰ (DEBYSER et al, p. 121).

Com essa afirmação, Debyser acaba por reproduzir uma visão romântica da infância como o momento da vida em que se pode ser livre, espontâneo, criativo. Deixando de lado a referência à regressão, a afirmação de Debyser tem o mérito de argumentar em favor da expressão criativa. Acreditamos que o ponto de vista adotado em *Jeu, langage et créativité* se deva ao momento histórico de transição do paradigma metodológico do ensino de línguas estrangeiras. Ao preconizar o uso de jogos e estimular a criatividade, os autores se posicionam contra os métodos estruturais de ensino de línguas ainda bastante em voga na época, e seus exercícios de repetição e memorização de frases e diálogos que, ao contrário, restringem a subjetividade dos alunos e não lhes deixam margem para serem criativos.

Na época da publicação de *Jeu, langage et créativité*, Francis Debyser atuava como diretor do *Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises* à

¹³⁰ No original: "Une certaine forme de régression est nécessaire à un groupe pour devenir créatif ; l'éducation, la maturité, le rationalisme, la valorisation de l'esprit logique, la méfiance à l'égard de l'inconscient et de la spontanéité, la crainte de passer pour un 'original', c'est-à-dire pour un déviant, sont autant d'éléments qui brident l'imagination et consolident le conformisme".

l'étranger, o BELC, uma seção do *Centre International d'Études Pédagogiques* dedicada à pesquisa e à formação de professores de francês como língua estrangeira.

Desde a década de 60, o BELC promove estágios de formação para professores de FLE¹³¹, fornecendo módulos temáticos que abordam métodos e práticas de ensino variados. A partir de meados da década de 70, os jogos e os exercícios de criatividade foram se tornando temas frequentes dos módulos de formação do BELC. Como relata Debyser (2007),

Nos estágios, começamos a introduzir práticas como o teatro, a improvisação, os jogos de interpretação de papel, que nos orientaram, primeiramente, em direção a uma crítica dos conteúdos demasiadamente rígidos e limitados dos métodos, e principalmente em direção a uma crítica bastante forte, da qual eu compartilhava, das metodologias muito centradas na repetição de modelos linguísticos contidos nos livros didáticos. [...] Em uma certa época, quando foi proposta uma formação sobre a criatividade com Jean-Marc Caré e Christian Estrade, havia uma centena de inscritos em um estágio de 200 pessoas¹³² (DEBYSER, 2007, p. 17, tradução nossa).

Ao nosso ver, o interesse pelo jogo no fim da década de 70 condiz, por um lado, com uma visão de ensino-aprendizagem centrada no aluno, propagada desde os primórdios da abordagem comunicativa. Ao introduzir um contexto de comunicação em língua estrangeira no interior da sala de aula, o jogo, por outro lado, também favorecia o desenvolvimento de uma expressão oral mais livre.

Segundo Rosen (2005), durante a abordagem comunicativa, era muito difundida a ideia de que o objetivo do ensino de língua era de desenvolver o que se convencionou chamar *as quatro competências*, ou seja, a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita e a expressão escrita. Ainda conforme a autora, a atribuição do termo “quatro competências” ao que seriam, na realidade, “quatro aptidões de linguagem”, é decorrente de um erro de tradução do termo inglês *four language skills*. Por meio da observação das quatro aptidões de linguagem, um professor poderia avaliar, com base em critérios pré-estabelecidos, a competência de comunicação de um aluno. A competência de comunicação, por sua vez, dividir-se-ia em vários componentes, como a competência gramatical (*grammatical competence*), a competência sociolinguística (*sociolinguistic competence*) e a competência estratégica (*strategic competence*). Note-se que resumir a competência de comunicação às quatro aptidões de linguagem consiste em uma simplificação que não permite enxergar, no interior da linguagem e para além da dimensão linguística, a existência de uma dimensão

¹³¹ Fonte: www.ciep.fr/belc/historique.php

¹³² No original: “*Dans les stages, on a commencé à introduire des pratiques telles que le théâtre, l'improvisation, les jeux de rôle, qui nous ont orientés d'abord vers une critique des contenus trop rigides et trop limités des méthodes, et surtout vers une critique assez forte, dont j'étais un des tenants, des méthodologies très centrées sur la répétition de modèles linguistiques contenus dans les manuels.[...] A une époque, quand avec Jean-Marc Caré et Christian Estrade, une option créativité était proposée, il y avait une centaine d'inscrits sur un stage de 200 personnes.*”

sociolinguística e de uma dimensão estratégica em toda comunicação (ROSEN, 2005). Além disso, essa fragmentação das aptidões de linguagem contribuiu com outro discurso corrente, reforçado pelo mercado editorial de ensino do FLE: o de que as habilidades orais, principalmente a expressão oral, deveriam ser priorizadas em relação às habilidades escritas.

Durante o final da década de 80 e em toda a década de 90, uma série de compilações de atividades lúdicas foram publicadas. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Augé, Vielmas e Borot (AUGÉ et al., 1989), Weiss (1983 ; 2002) e Julien (1988) centrados nas dinâmicas de grupo e na expressão oral. Os trabalhos de Debyser e seus colaboradores (DEBYSER et al, 1978/1991) haviam aberto espaço para o tema dos jogos no campo do ensino de FLE. Acreditamos, porém, que foi no plano da formação de professores que seu legado foi maior. Muitos dos autores que viriam a publicar obras sobre o uso de jogos para o ensino de FLE - como Francis Debyser, Jean-Marc Caré, François Weiss e Haydée Silva - também atuaram como formadores no BELC. Entra ano, sai ano, o jogo está sempre presente nos grandes eventos dedicados à pesquisa e à formação de professores de FLE¹³³.

A presença de oficinas pedagógicas sobre os jogos apenas demonstra o interesse que os professores manifestam em conhecer melhor o assunto. Esse interesse, entretanto, não encontra respaldo nos documentos oficiais. Como argumentamos em nossa introdução, os PCN e o CECRL pouco nos dizem sobre o papel dos jogos no ensino de línguas. As obras do FLE sobre jogos, à contrapartida, são fartas em modelos de atividades a serem empregadas pelos professores. Soma-se a isso, a profusão de jogos para o ensino de línguas estrangeiras disponíveis no mercado editorial do livro didático¹³⁴. Poucas obras, entretanto, como *Jeu, langage et créativité*, fornecem um embasamento teórico ou uma concepção metodológica que sustente as práticas difundidas, fato também constatado por Haydée Silva, que afirma:

[...] o incontestável sucesso que o jogo suscita desde mais de trinta anos permanece difícil de ser transposto de maneira concreta pelos professores. Na realidade, a utilização do jogo permanece, no mais das vezes, completamente empírica. Basta consultar algumas das obras sobre o jogo como ferramenta pedagógica para aulas de língua para constatar que, na maioria das vezes, trata-se de coletâneas de atividades sem fundamentos teóricos muito desenvolvidos, o que os conduz muitas vezes a classificar como lúdicas algumas propostas cujos critérios para que pertençam ao universo do jogo são difíceis de determinar (SILVA, 2008, p.22 – tradução nossa)¹³⁵.

¹³³ Szundy (2005) fez a mesma constatação com relação aos eventos sobre ensino de língua inglesa.

¹³⁴ Para o ensino de francês, podemos citar os jogos das edições ELI ou as cartas e tabuleiros de jogos para download dos ateliers alea (www.ateliers-alea.com).

¹³⁵ No original: "[...] l'incontestable succès qui suscite le jeu depuis une trentaine d'années reste toujours difficile à transposer de manière concrète par les enseignants. Dans les faits, l'utilisation du jeu reste le plus souvent complètement empirique. Il suffit de consulter quelques-uns des ouvrages consacrés au jeu en tant qu'outil pédagogique pour la classe de langue pour constater qu'il s'agit dans la plupart des cas de recueils

Assim como os trabalhos de Debyser surgiram em um momento de transição na didática das línguas, é apenas com o surgimento da *perspectiva acional* que o jogo e as atividades lúdicas voltam a ser estudados em um plano teórico. A partir da publicação do CECRL¹³⁶ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) e da visão de linguagem por ele veiculada, a de instrumento para a ação, surgiu a oportunidade de se retomar o tema dos jogos sob um novo olhar.

Nesse contexto, se encontram os trabalhos de Haydée Silva (2008, 2009, 2011). A autora busca, na verdade, aliar teorias sobre os jogos provenientes da filosofia (HENRIOT, 1989) e da educação (BROUGÈRE, 1995) às práticas pedagógicas possíveis para o ensino de FLE. É justamente no encontro dessas teorias que se encontra a maior contribuição de Silva.

Para Silva, H. (2008) é muito difícil propor uma definição do jogo que compreenda todas as dimensões do que chamamos jogo. Retomando Henriot (1989) e desdobrando o que ele chama de prática lúdica, a autora propõe, entretanto, observar seu objeto de estudo sob o prisma de quatro metáforas relacionadas à noção de jogo, a saber: o material lúdico, as estruturas lúdicas, o contexto lúdico e a atitude lúdica. Segundo Silva, H. (2008), um material lúdico bem elaborado pode suscitar o prazer estético dos jogadores. As estruturas lúdicas, por sua vez, estariam situadas em quatro níveis diferentes: as regras do jogo em questão; as regras que todo bom jogador respeita e que garantem a boa gestão do tempo e do espaço de jogo; as regras de cada jogo; as regras, estratégias ou astúcias de cada jogador; as regras gerais, históricas e culturais. O contexto lúdico diz respeito à prática lúdica nas condições extrínsecas ao jogador, ou seja, o meio sociocultural em que o jogo é realizado e a situação de recepção do jogo. A atitude lúdica, por sua vez, está relacionada à prática lúdica intrínseca ao jogador, ou seja, o modo como ele compreende e se insere na atividade como um “jogador-jogante”, que participa ativamente de seu jogo, ou como um “jogador-jogado”, que faz parte do jogo sem influenciar seu andamento (SILVA, H. 2008).

As considerações da autora sobre as metáforas do jogo já haviam sido formuladas em sua tese sobre o jogo na literatura (SILVA, H. 1999). Em sua obra de 2008, entretanto, Silva, H. as discute tendo em vista sua aplicação para o contexto de ensino. Segundo a autora (2008), todas as quatro metáforas do jogo quando associadas criam o terreno ideal para a realização dos jogos em aulas de língua estrangeira. No entanto, ela corrobora com Debyser

d'activités sans un étayage théorique très développé, ce qui les conduit parfois à ranger sous la dénomination ludique des propositions dont il est difficile de déterminer quels seraient leurs critères d'appartenance à l'univers du jeu".

¹³⁶ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ou, em português “Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas”.

(1978), para o qual sem uma metodologia de ensino coerente e objetivos precisos os jogos não passam de passatempos, quando poderiam ser explorados como instrumentos para a aprendizagem.

Silva, H. (2008) argumenta que o jogo não é uma metodologia em si. Para a autora, ele pode se inscrever em diferentes lógicas de ensino e aprendizagem existentes nos mais variados contextos, inclusive na *perspectiva acional* preconizada pelo Conselho da Europa em seu CECRL.

O CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) foi confeccionado por especialistas da área da Didática das Línguas Estrangeiras e contém, no decorrer de seus nove capítulos teóricos, uma visão de língua e de ensino-aprendizagem que derivam do socioconstrutivismo e das teorias da atividade: *a perspectiva acional*. O CECRL é o resultado de um trabalho desenvolvido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa entre 1993 e 2000, com o intuito de criar uma escala de níveis de aprendizagem de línguas estrangeiras. Esses diferentes níveis descritos no CECRL auxiliam as instituições europeias na preparação de programas de ensino de línguas estrangeiras e na elaboração de exames de proficiência equivalentes para as diferentes línguas da União Europeia. Segundo Morrow, o CECRL possui uma finalidade maior de “promover a tomada de consciência de uma identidade europeia fundada sobre valores comuns, compartilhados e ultrapassando as culturas particulares” (ROSEN, 2007, p. 12, apud MORROW, 2004). O impacto das ideias propagadas pelo CECRL se faz sentir não apenas no âmbito das certificações oficiais, como também no mercado editorial, atingindo diretamente os artefatos de que dispõe o professor para a realização de seu trabalho.

Ainda que pretenda se situar como uma ferramenta descritiva e não dogmática, o CECRL preconiza o uso da perspectiva acional para o ensino de línguas e desde então muito pesquisadores vêm estudando as grandes linhas das metodologias de ensino de línguas atuais segundo os parâmetros do CECRL. Para alguns pesquisadores, como Bérard (2009) e Beacco (2010) a perspectiva acional se situa em continuidade em relação à metodologia de ensino em voga a partir do final da década de 70, a abordagem comunicativa. Para outros, como Richer (2008) e Puren (2002, 2006), ela representa uma ruptura em relação às metodologias de ensino anteriores.

Na *perspectiva acional*, o utilizador e o aprendiz de uma língua são considerados atores sociais que realizam tarefas languageiras e não languageiras, no interior das diferentes áreas de ação possíveis – educacional, profissional, pública e pessoal – e em circunstâncias e meios definidos. As tarefas, por sua vez, são definidas como as ações necessárias, do ponto de

vista dos atores, para se chegar a um dado resultado em função de um problema a ser resolvido, uma obrigação a cumprir, uma meta que foi definida (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001: 15).

Assim como Silva, H. (2008), acreditamos que o jogo pode se inscrever em uma perspectiva acional do ensino de línguas, posto que suas características correspondem às características das tarefas, as atividades por excelência dessa perspectiva de ensino. Se tomarmos como exemplo um jogo de adivinha, o sujeito que pensa em um objeto deve descrevê-lo para os demais jogadores. Os demais devem prestar atenção na descrição e tentar adivinhar do que se trata. Todos têm o objetivo maior de vencer o jogo, ou seja, possuem uma meta e, para alcançá-la, desempenham ações que lhes levem a atingir seu objetivo, tal como na definição de tarefa segundo o CECRL. Assumindo a tese vigotskiana (1933/1967) de que um jogo sempre tem uma regra a ser seguida e que o respeito à regra é a finalidade mesma do jogo, pois é motivo de satisfação para os participantes, acreditamos que qualquer jogo possa constituir uma tarefa nos termos definidos pelo CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Os trabalhos de Haydée Silva têm efetuado uma renovação da discussão sobre os jogos no ensino de FLE. Após trinta anos da publicação de *Jeu langage et créativité*, os jogos voltam a ser objeto de publicações que trazem novos conceitos, oriundos da pesquisa acadêmica. Segundo Silva, H. (2011), seus objetivos de pesquisa consistem em estudar a evolução histórica da noção de jogo associada ao ensino e à aprendizagem de línguas, o estabelecimento de um arcabouço teórico para a exploração do jogo para o ensino, o destaque do poder heurístico da metáfora lúdica e a identificação dos principais fatores que podem atrapalhar ou auxiliar o bom uso de jogos em aulas de língua. Paralelamente, o trabalho de Haydée Silva em seu *blog*, em publicações em revistas de grande circulação e até mesmo em seu livro, parece estar mais próximo de um diálogo direto com as práticas de ensino dos professores do que com uma dimensão puramente teórica. Nessas publicações, a autora discute o jogo apresentando ideias, modelos e matrizes a serem reproduzidos e adaptados pelos professores. Nesse sentido, ela se situa em continuidade aos demais autores do FLE que escreveram sobre o jogo, que criaram uma tradição bibliográfica constituída na base da apresentação de atividades que possam servir de modelo para os professores. Segundo a autora, sua pesquisa situa-se em um paradigma que reúne “ação, produção de saberes e construção de sujeitos humanos” (BARBIER 2008, apud SILVA, H., 2011, p. 429).

Nesta dissertação, elaboramos a hipótese de que a reflexão sobre o jogo no campo do FLE emerge das práticas docentes e não de dimensões normativas do trabalho. Com isso, a discussão sobre o jogo estaria centrada nas práticas didático-pedagógicas e não poderia (nem

deveria) se desvincular delas. Mas como estudar o jogo tendo em vista as práticas dos professores e o modo como esse artefato se articula com as demais dimensões da atividade docente? É o que veremos no próximo capítulo.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.
(Jorge Larrosa Bondía)

Nos capítulos anteriores, expusemos os pressupostos teóricos que fundamentam nosso trabalho. Esses mesmos pressupostos teóricos orientaram nossas escolhas no que tange aos procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa e que apresentaremos neste capítulo.

Na primeira seção deste capítulo, descreveremos o local em que esta pesquisa foi realizada, os Cursos Extracurriculares de Francês, o perfil dos professores e dos alunos dos cursos e, por fim, algumas das iniciativas adotadas pela coordenação pedagógica para a formação dos professores. Na segunda seção, apresentaremos mais detalhadamente os sujeitos que participaram diretamente desta pesquisa: os professores entrevistados e a pesquisadora. Essas duas primeiras seções nos permitirão situar o contexto em que esta pesquisa foi realizada.

Na terceira seção, apresentaremos o objetivo e as questões que nortearam esta pesquisa. Na quarta seção, explicaremos os procedimentos usados para a produção dos dados e as etapas de sua elaboração. Os critérios de seleção de dados serão descritos na quinta seção. Na sexta seção, descreveremos os procedimentos de análise dos dados. Finalmente, na sétima seção, apresentaremos os procedimentos éticos que seguimos na elaboração desta pesquisa e os critérios que lhe conferem credibilidade.

2.1. O contexto da pesquisa

Esta seção será dedicada aos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Nela, explicaremos os objetivos do curso, as dificuldades que ele apresenta e as iniciativas de formação que decorrem de sua especificidade. Com isso, poderemos compreender os diferentes papéis assumidos pelos participantes desta pesquisa.

2.1.1. Os cursos extracurriculares de Francês

Esta pesquisa foi desenvolvida junto aos Cursos Extracurriculares de Francês, um dos cursos que integram 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 Paulo¹³⁷. Para melhor compreendermos esse contexto, examinemos o que eles vêm a ser.

Os cursos de extensão universitária compõem o chamado “tripé da Universidade”, ou seja, a união entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa mesma ordem, são definidas as prioridades da Universidade de São Paulo. De modo muito geral, pode-se dizer que, em primeiro lugar, trata-se de uma instituição de ensino superior destinada a formar bacharéis e licenciados. Em segundo lugar, encontra-se a pesquisa, que é realizada por docentes, estudantes de pós-graduação, estudantes de iniciação científica e funcionários de laboratórios. Por fim, a Universidade deve promover atividades de extensão universitária, oferecidas em diversas faculdades e institutos, que fortaleçam o vínculo entre a Universidade e a sociedade.

Segundo o Estatuto da USP, as atividades de extensão universitária, como os Cursos Extracurriculares de Francês, têm a finalidade de “completar, atualizar, aprofundar ou difundir conhecimentos” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1988, artigo 59, §3º). A instância universitária responsável pelas atividades de cultura e extensão é a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Cada atividade, por sua vez, é gerida pela Comissão de Cultura e Extensão do instituto que a promove e coordenada por um docente da Universidade. Uma atividade de extensão regular da Escola de Comunicação e Artes, por exemplo, é a apresentação de peças de teatro. Na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade há o PESC, um programa no qual estudantes de graduação voluntários trabalham na área administrativa de ONGs e Associações com o objetivo de torná-las sustentáveis economicamente.

Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, instituição promotora dos Cursos Extracurriculares de Francês, o foco das atividades de cultura e extensão universitária são os cursos e seminários. Além dos cursos de francês, são oferecidas aulas de outras

¹³⁷ www.sce.fflch.usp.br

línguas, como o Italiano e o Guaraní, cursos sobre aspectos culturais, como a arte japonesa do Ikebana, ou cursos com teor mais acadêmico como “Desdobramentos Geopolíticos da Economia Internacional”. Todas essas atividades têm em comum o objetivo de oferecer um espaço de formação profissional para os estudantes de graduação e pós-graduação, promover o desenvolvimento e a divulgação de pesquisas e estreitar laços com a comunidade, trazendo a população para o interior da Universidade.

Na FFLCH, os cursos de extensão oferecidos ou são gratuitos, ou cobram taxas de inscrição a preços reduzidos. Quando se trata de um curso pago, a faculdade oferece descontos aos estudantes de graduação e pós-graduação da faculdade, aos professores da rede pública, aos maiores de 60 anos e aos estagiários da faculdade. Além dos descontos citados, nos Cursos Extracurriculares de Francês as inscrições são gratuitas para docentes e funcionários, assim como para os alunos contemplados por bolsas de estudos, que podem ser alunos da comunidade USP ou terceira idade que tenham sido sorteados antes do período da matrícula. Por esse motivo, a maioria dos estudantes dos Cursos Extracurriculares de Francês pertence a esses grupos. De toda forma, pode-se dizer que o perfil dos alunos é bastante heterogêneo, pois o único pré-requisito necessário para a inscrição no nível 1 é que os alunos possuam o diploma do Ensino Médio. Assim, em uma mesma turma, podemos encontrar um estudante de matemática de 18 anos, uma secretária aposentada de 84 anos, um engenheiro de 32 anos e uma professora primária de 55 anos.

Os cursos são oferecidos semestralmente segundo o calendário universitário, que costuma se estender de fevereiro a junho, no primeiro semestre, e de agosto a dezembro, no segundo semestre. As aulas dos Cursos Extracurriculares de Francês ocorrem nas mesmas salas em que são ministradas as aulas de graduação e pós-graduação do curso de Letras, nos dias e horários em que essas salas estão livres. Durante a semana, nos períodos matutino e noturno, as salas de aula são ocupadas pelos mais de quatro mil alunos inscritos na graduação de Letras. Nesses horários, não se pode oferecer aulas de francês pelos Cursos Extracurriculares.

A carga horária total dos cursos é de 45 horas, distribuídas em trinta ou quinze aulas. As turmas de trinta aulas têm duas aulas semanais de 1h30min realizadas em dias alternados no horário do almoço (às segundas e quartas-feiras ou às terças e quintas-feiras). As turmas de quinze aulas têm uma aula semanal de 3h realizada ou no período da tarde de segunda a sexta-feira ou ao sábado de manhã. Nos últimos anos, também foram oferecidos cursos de férias nos meses de janeiro, fevereiro e julho, nos quais as 45 horas previstas para cada nível são

ministradas de maneira intensiva. As inscrições para os cursos extracurriculares de francês são gerenciadas pela Secretaria de Cultura e Extensão Universitária.

Atualmente, os Cursos Extracurriculares de Francês possuem turmas de 11 níveis diferentes, que equivalem, aproximadamente, aos níveis A1 a B2 do CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Os cursos têm por objetivo o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão orais e escritas em língua francesa. O material didático adotado consiste nos livros *Alter Ego 1*, *Alter Ego 2* e *Alter Ego 3*, publicados pela editora *Hachette* e no livro *Nouvel Edito*¹³⁸, publicado pela editora *Didier*. Para ingressar em turmas a partir do nível 2, os alunos devem comprovar possuir o nível linguístico necessário para seguir os cursos, apresentando a aprovação nos exames do nível anterior ou no teste de nivelamento. Para serem aprovados nos cursos regulares, os alunos devem obter nota igual ou superior a 7 e frequência mínima de 85% nas aulas.

Quanto ao oferecimento de vagas, cada turma dos cursos extracurriculares deve ter no máximo 20 e no mínimo 10 alunos. Quando a procura excede as 20 vagas disponíveis para um determinado nível e horário, os alunos são inscritos em uma lista de espera. Quando a procura é inferior a 10 alunos por turma, a turma é geralmente cancelada e os alunos são redistribuídos para outras turmas de mesmo nível que ainda possuam vagas. O horário mais procurado para as aulas é o sábado de manhã e a maioria das vagas abertas nos Cursos Extracurriculares de Francês se concentra nos níveis básicos. No gráfico abaixo, podemos ver a proporção das turmas de nível básico, intermediário e avançado¹³⁹ ao longo dos últimos anos:

¹³⁸ Uma primeira turma piloto teve aulas com esse material didático no segundo semestre de 2012. Caso seja aprovado pela professora ministrante da turma piloto e pelos demais professores dos Cursos Extracurriculares de Francês, esse livro didático será adotado a partir do ano de 2013 para turmas de nível 10 a 12.

¹³⁹ Consideramos como “níveis básicos” as turmas de nível 1 a 3, que usam o livro didático *Alter Ego 1*. O nível intermediário corresponde às turmas de nível 4 a 6, que usam o livro didático *Alter Ego 2*. O nível avançado compreende as turmas de nível 6 a 9 que usam o livro *Alter Ego 3* e a turma de nível 11, que usa o livro *Edito*.

Figura 11- Proporção entre turmas de níveis básicos, intermediários e avançados de 2009 a 2012

Nos últimos anos, os Cursos Extracurriculares de Francês viram aumentar significativamente o número de inscritos. Os gráficos¹⁴⁰ abaixo ilustram o aumento no número de alunos e turmas nos últimos anos:

Figura 12 - A evolução do número de turmas dos Cursos Extracurriculares de Francês

¹⁴⁰ Fonte: GUIMARÃES-SANTOS, 2012.

Figura 13 – A evolução do número de alunos dos Cursos Extracurriculares de Francês

Acreditamos que o aumento no número de alunos se deva à forte demanda de cursos de línguas no ambiente universitário e, ao que tudo indica, esse número tende a aumentar nos próximos anos. Em 2012, o “Programa de Apoio à Internacionalização da Graduação”, que oferece bolsas de estudos em instituições estrangeiras a alunos de graduação, contemplou mais de 1000 alunos da USP¹⁴¹. Um dos critérios de seleção dos candidatos ao intercâmbio consiste justamente em um teste de proficiência. Além disso, podemos também esperar um crescimento no número de matrículas devido à divulgação “boca a boca” dos cursos pelos próprios alunos. Por se tratar de um curso universitário e sem fins lucrativos, as inscrições são anunciadas unicamente pelo site do Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH e, frequentemente, os alunos tomam conhecimento da abertura de vagas por recomendação de outros alunos e ex-alunos.

2.1.2. Os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês

Nesta pesquisa, nos referiremos aos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês como professores-monitores a fim de guardar em nosso texto o traço da ambiguidade da função que eles desempenham. Embora eles desempenhem a função de professores diante de seus alunos, na perspectiva da Universidade, esses professores são contratados para a função de monitores, sendo designados como tal.

De modo geral, chamam-se monitores os alunos de graduação ou pós-graduação regularmente matriculados na Universidade e recrutados para desempenhar atividades de trabalho com carga horária reduzida. Essas atividades podem ser realizadas em órgãos

¹⁴¹ Fonte: USP destaques - Boletim editado pela Assessoria de Imprensa da Reitoria. no 55, 02 de março de 2012.

administrativos, como secretarias e serviços de documentação, em serviços prestados à comunidade universitária, como as salas de informática e as bibliotecas, e em atividades dos cursos de graduação e pós-graduação. Frequentemente, a monitoria tem função de auxílio à permanência estudantil, permitindo que os alunos da Universidade recebam uma bolsa por um trabalho de carga horária compatível com as demandas dos estudos feitos na Universidade.

No caso dos Cursos Extracurriculares de Francês, o pré-requisito para a candidatura a uma vaga de professor-monitor é que o candidato possua um diploma de nível superior e que seja estudante inscrito na Universidade. Assim, todos os professores são bacharéis, alguns deles cursando uma segunda graduação, outros o curso de licenciatura e os demais são estudantes de pós-graduação, inscritos no mestrado ou no doutorado¹⁴². Os gráficos abaixo ilustram o grau de formação dos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2011, quando foram realizadas as entrevistas¹⁴³:

Figura 14 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2012 quanto ao seu grau de formação

¹⁴² Na Universidade de São Paulo, os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras são duas formações distintas. Os estudantes ingressam no curso de bacharelado e podem optar por fazer ou não a licenciatura em Letras.

¹⁴³ Selecionamos números mais recentes, do início de 2012 como base de comparação aos números da época de produção dos dados desta pesquisa, no intuito de mostrar a abrangência e a variação da formação dos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Figura 15 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2011 quanto ao seu grau de formação

Os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês são, em sua maioria, mulheres jovens, na faixa de 22 a 32 anos. Além das aulas de francês, eles também são encarregados da concepção de materiais pedagógicos suplementares, da preparação de avaliações e da aplicação de testes de nivelamento. Ao final de cada semestre, eles devem redigir um relatório de atividades endereçado à coordenação dos cursos no qual relatam sua experiência de trabalho no semestre.

Muitos dos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês procuram atividades de monitoria a fim de obter uma experiência prática dentro de seu campo de estudos. Esses estudantes optam pelos cursos extracurriculares para aplicar suas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de francês. Outros, ainda, escolhem trabalhar nos cursos extracurriculares porque assim estarão sempre próximos de seu local de estudos. Com frequência, os Cursos Extracurriculares de Francês são o primeiro contato de professores recém-formados com a atividade docente e muitos estudantes se inscrevem no processo seletivo de professores-monitores por terem ouvido falar dos programas de formação oferecidos aos professores-monitores nesse contexto. As figuras abaixo ilustram o nível de experiência dos professores-monitores no primeiro semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2011:

Figura 16 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no segundo semestre de 2012 quanto ao seu nível de experiência

Figura 17 - Composição do corpo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês no primeiro semestre de 2011 quanto ao seu nível de experiência

Os professores monitores são contratados mediante um processo seletivo publicado em edital algumas semanas antes do início do semestre letivo. O grau de formação dos professores-monitores é avaliado na primeira etapa da seleção, que consiste na análise do currículo. Ainda por meio da análise do currículo, é possível ver se os professores-monitores trabalham ou já trabalharam como professores de francês anteriormente. A formação acadêmica e o nível de fluência na língua francesa também são avaliados nas duas etapas seguintes do processo seletivo: uma prova escrita sobre temas da didática e uma entrevista diante de banca composta pelo coordenador dos cursos e por dois outros docentes da área de francês da FFLCH-USP. Os professores-monitores selecionados são contratados por um ano, ao término do qual devem refazer as provas de seleção para continuar a trabalhar nos cursos.

A cada semestre, a coordenação pedagógica realiza um novo processo seletivo de contratação de professores-monitores, pois a sua rotatividade é bastante elevada e, com a

ampliação da oferta de vagas para os alunos dos cursos extracurriculares, a demanda de professores-monitores também é crescente. Como dissemos anteriormente, para trabalhar nos Cursos Extracurriculares de Francês, os professores monitores devem ser estudantes inscritos em algum curso de graduação, licenciatura ou pós-graduação da USP. Ao término de seu percurso acadêmico, os estudantes perdem o vínculo institucional com a Universidade e já não podem mais trabalhar como monitores, o que implica em uma baixa no número de professores-monitores a cada ano. Além disso, há também o caso de alguns dos professores-monitores que são laureados com bolsas de pós-graduação e são obrigados, sob pena de perder suas bolsas, a interromper o trabalho nos cursos. Outros, ainda, com a experiência que adquirem nos Cursos Extracurriculares de Francês, conseguem oportunidades de trabalho em instituições públicas e privadas de ensino.

Ao mesmo tempo em que muitos professores-monitores encerram suas atividades nos Cursos Extracurriculares de Francês, novos estudantes ingressam nos programas de licenciatura e de pós-graduação a cada semestre. Dessa forma, o corpo docente é sempre renovado. Ao contrário de algumas escolas, que têm em seu corpo docente professores mais experientes atuando há décadas na instituição, nos Cursos Extracurriculares de Francês o tempo de permanência de um monitor nunca excederá o tempo de sua formação universitária e os professores-monitores permanecem, em média, três semestres trabalhando como nos cursos. O gráfico abaixo mostra a oscilação no número de professores ao início e ao fim de cada semestre letivo:

Figura 18 - Índice de variação no número de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês ao início e ao fim de cada semestre letivo do primeiro semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2012

Como vemos na figura acima, renovação do corpo docente é uma das características dos Cursos Extracurriculares de Francês. Essa grande rotatividade de professores-monitores provoca dificuldades quanto à preservação das maneiras de trabalhar construídas nos cursos e cria uma forte demanda de formações para os novos professores¹⁴⁴.

2.1.3. A coordenação pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês

Conforme explicamos, no plano institucional, as atividades de extensão pertencem a uma estrutura própria no interior da Faculdade e são geridas pela Comissão de Cultura e Extensão. Cada curso, por sua vez, é oferecido pelos departamentos e coordenado por um docente da área. A participação de docentes na coordenação de atividades de extensão universitária está prevista nas normas da Universidade. Segundo o regimento da USP (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, capítulo 2, artigo 89), os docentes contratados em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, devem ocupar-se exclusivamente com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade. O coordenador

¹⁴⁴ No contexto de nossa pesquisa, um dos professores-monitores voluntários possuía três anos de experiência e era considerado um dos professores mais experientes do Cursos Extracurriculares de Francês, como explicaremos mais adiante.

pedagógico dos Cursos Extracurriculares de Francês é o principal responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores e por assegurar uma boa qualidade dos cursos.

Ao assumir a coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês, a atual coordenadora procurou manter e aprimorar alguns dos procedimentos existentes. Por exemplo, ela instituiu que os professores-monitores trabalhassem em conjunto na elaboração de provas que seriam usadas por todos, a fim de ganhar tempo, uma vez que cada um ficaria responsável por apenas uma parte da prova, e no intuito de padronizar o sistema de avaliação dos cursos¹⁴⁵. As reuniões pedagógicas mudaram para um horário que fosse mais conveniente aos professores-monitores. Alguns dias antes de cada reunião, os professores receberiam por e-mail os tópicos a serem tratados e a indicação dos textos a serem lidos. Os relatórios de atividades dos professores-monitores, antes redigidos em português, passariam a ser redigidos em francês com o intuito de promover o aprimoramento linguístico dos professores¹⁴⁶.

A partir do segundo semestre de 2009, todas as atividades apresentadas durante as reuniões pedagógicas foram sendo revisadas, formatadas e arquivadas em uma pasta na sala dos monitores. Dessa forma, mesmo que fosse grande a rotatividade dos professores-monitores, o trabalho de concepção de tarefas complementares para os alunos não seria perdido e os professores recém-contratados teriam acesso a modelos que lhes auxiliassem na concepção de suas próprias atividades. No segundo semestre de 2010 essas atividades passaram a ser arquivadas em uma pasta virtual na plataforma *moodle*.

Além dos professores-monitores e da coordenadora pedagógica, os cursos extracurriculares de francês também contam com a participação de alunos de graduação monitores do programa *Aprender com cultura e extensão*. Esses monitores são responsáveis pela busca de atividades virtuais para a composição de uma plataforma de exercícios complementares destinada aos alunos dos níveis 1, 2 e 3. Além disso, os monitores do programa *Aprender com cultura e extensão* dedicam uma hora de seu trabalho a um plantão de dúvidas realizado semanalmente.

Todas essas iniciativas contribuíram com o crescimento dos Cursos Extracurriculares de Francês e com uma realização mais eficiente de seus objetivos, a saber:

¹⁴⁵ Esse sistema de trabalho coletivo acarretou em um vínculo entre os professores que se estendeu também para a troca de materiais de aula. Nos e-mails dos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês, uma frase se tornou o lema desse trabalho coletivo, usada repetidas vezes pelos professores monitores “*Quand on travaille ensemble, on travaille moins et mieux*” (quando trabalhamos juntos, trabalhamos menos e melhor).

¹⁴⁶ Do mesmo modo, a língua francesa se tornou mais frequente os espaços compartilhados pelos professores, como a sala dos monitores ou a lanchonete da faculdade.

1. Oferecer cursos de francês de boa qualidade e tentar atender a demanda de aulas do idioma para um público interno e externo à Universidade;
2. Servir como campo de pesquisa e de difusão dos conhecimentos produzidos na Universidade;
3. Auxiliar a formação de professores bacharéis oferecendo-lhes a possibilidade de trabalhar no interior da Universidade enquanto fazem seus estudos de licenciatura ou de pós-graduação.

Devemos salientar, ainda, que muitas das iniciativas da coordenação pedagógica para a formação dos professores-monitores partiu de demandas dos próprios professores-monitores. Em resposta a essas demandas, a coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês pôs em prática um dispositivo de formação comportando, além das reuniões mensais e dos relatórios de experiência vivida semestrais¹⁴⁷, cursos de aprimoramento linguístico mensais¹⁴⁸, cursos de aprimoramento técnico¹⁴⁹, uma *Journée de Formation* semestral e o programa de tutorado. Comentaremos brevemente esses dois últimos, pois sua realização concernem particularmente o contexto desta pesquisa.

O **tutorado**, ou conselho pedagógico, consiste em um programa de formação concebido especificamente para os professores-monitores iniciantes, e ministrado por um professor-monitor mais experiente, o tutor. As reuniões costumam acontecer na sala dos monitores, nos intervalos entre as aulas. Uma vez por semana, o tutor se reúne por duas horas com os professores-monitores participantes, seus tutorandos, para auxiliá-los na preparação de programas de aulas e de atividades pedagógicas.

As reuniões de tutorado seguem geralmente a seguinte ordem:

- Um resumo das aulas dadas com uma discussão sobre as possíveis dificuldades encontradas;

¹⁴⁷ Sobre os relatórios de experiência vivida, ver LOUSADA, 2011.

¹⁴⁸ Cursos de língua francesa mensais ministrados pela coordenadora que versam sobre temas definidos pelos professores-monitores ao início de cada semestre. A participação dos professores é voluntária e os cursos são realizados às sextas-feiras, dia reservado para a formação nos Cursos Extracurriculares de Francês.

¹⁴⁹ Desde 2010, dois cursos de aprimoramento técnico foram oferecidos aos professores-monitores, segundo a demanda apresentada à coordenação. O primeiro, ministrado pela pesquisadora, visava a apresentar técnicas de edição de vídeos e áudios e sua didatização para o uso em aulas de língua estrangeira. O segundo, ministrado por Luiza Guimarães-Santos, teve por tema o uso do *software* excell para o cálculo de notas e médias finais dos alunos.

- Uma breve análise dos conteúdos previstos para as aulas seguintes e de sua apresentação no livro didático *Alter Ego* seguida da preparação das aulas;
- Um trabalho mais detido sobre as tarefas a serem dadas aos alunos e sua realização;
- Uma eventual elaboração de atividades suplementares.

Ao longo do semestre, o professor-tutor também pode propor temas de discussão a partir de textos teóricos ou fazer observações de aulas de seus tutorandos.

O tutorado é um programa de formação em duas vias. Por um lado, ele oferece a oportunidade aos professores-monitores recém contratados de ter um acompanhamento mais próximo de um professor mais experiente que lhes auxilie a dar os primeiros passos no *métier*. A vantagem para eles é que, durante essas reuniões, os tutorandos têm um tempo de atenção dedicado exclusivamente a suas dúvidas, com um espaço para fazerem perguntas que talvez não fizessem diante do coletivo dos professores durante as reuniões pedagógicas. Por outro lado, trata-se de um desafio aos professores mais experientes, que terão, assim, a oportunidade de começar a atuar como formadores de novos professores. Esse também se tornou, em grande medida, o objetivo das *Journées de Formation*¹⁵⁰.

As *Journées de Formation* são jornadas semestrais organizadas pela coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês com o auxílio de professores-monitores voluntários. A cada semestre, um ciclo de palestras e oficinas pedagógicas é proposto em torno de um tema escolhido pelo conjunto dos professores e em função da disponibilidade dos possíveis palestrantes. A primeira *Journée de Formation* ocorreu no primeiro semestre de 2010 e contou com duas oficinas ministradas por especialistas da didática do francês como língua estrangeira que foram apresentadas para o público restrito dos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. O tema escolhido para essa primeira *Journée* foram os jogos e os documentos autênticos¹⁵¹.

No semestre seguinte, os professores-monitores decidiram que as *Journées* deveriam ser abertas ao público em geral. Desde então, elas são divulgadas na lista de e-mails do Departamento de Letras Modernas e da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo. A partir da segunda *Journée de Formation*, cujo tema eram “As habilidades orais

¹⁵⁰ A pesquisadora foi a primeira tutora dos Cursos Extracurriculares de Francês. Durante a realização da pesquisa, ela atuava como tutora de um dos professores participantes, Danilo.

¹⁵¹ A demanda dos professores por formações sobre os jogos só corrobora com nossa visão de que os jogos são práticas de interesse dos professores. Dessa forma, esta pesquisa também vem responder a uma demanda manifestada formalmente pelos professores-monitores desde 2010.

em língua estrangeira” alguns professores-monitores passaram a apresentar oficinas pedagógicas na *Journée*¹⁵².

Hoje, as oficinas ministradas pelos professores-monitores dos Cursos extracurriculares de francês são mais numerosas do que as oficinas ministradas por professores convidados. Para os professores-monitores mais experientes, a apresentação de uma oficina na *Journée de Formation* representa a oportunidade de divulgar seu trabalho e de desenvolver suas habilidades como formadores de professores.

¹⁵² Nessa segunda edição, a pesquisadora e a professora Tereza, participante da pesquisa, apresentaram juntas uma oficina sobre a utilização de músicas para o ensino.

2.2. Os participantes

Nesta seção, apresentaremos o quadro geral dos participantes desta pesquisa. Descreveremos, primeiramente, o perfil da pesquisadora. Em seguida, caracterizaremos o perfil dos professores-monitores que tiveram suas aulas filmadas e que participaram desta pesquisa. Por fim, descreveremos o perfil dos alunos, que participam apenas indiretamente desta pesquisa.

2.2.1. A pesquisadora

Aos 17 anos, no ano de 2002, ingressei na USP. Até então, eu não sabia bem que carreira gostaria de seguir no futuro, mas como gostava muito de literatura e acreditava ter uma certa facilidade na aprendizagem de línguas, escolhi o curso de Letras. Em 2003, comecei a cursar a habilitação em Francês. Com o passar do tempo, senti que as aulas de língua francesa da Universidade não eram suficientes para acompanhar os cursos de literatura, que eram ministrados em francês e exigiam a elaboração de trabalhos finais também em língua estrangeira. À dificuldade linguística, acrescentava-se o sentimento de defasagem da formação que eu havia recebido no Ensino Médio, cursado em uma escola pública da Baixada Santista, e a falta de tempo devido ao trabalho como monitora da biblioteca e da sala de informática da faculdade. Em 2005, decidi fazer um intercâmbio universitário na França. Por meio de um site de anúncios, consegui um estágio como *jeune fille au pair* em Lyon. Na mesma época, enviei meu dossiê de candidatura a uma vaga de intercâmbio na Universidade de Lyon 2 - *Lumières*, para a qual fui aceita em 2006. Na Universidade de Lyon 2, tive meu primeiro contato com o estudo da didática das línguas estrangeiras. Ao meu retorno ao Brasil, em 2006, comecei a ensinar francês e inglês em uma grande rede de ensino de línguas e, em 2007, quando fui contratada pela escola de idiomas *CAVC Idiomas*, passei a me dedicar apenas ao ensino do francês.

No *CAVC Idiomas*, conheci minha primeira formadora, Daniela Hirakawa, que me ensinou os primeiros passos para a elaboração de uma aula com viés comunicativo. Na mesma escola, um ano depois, eu viria a conhecer Tereza, uma das professoras-monitoras participantes da pesquisa.

Em agosto de 2007 fui aprovada na seleção para monitora-bolsista do Centro de Línguas da FFLCH-USP e passei a me dedicar apenas ao ensino do francês. Na época, eu dividia meu tempo entre o ensino de francês para objetivos específicos pelo Centro de Línguas da FFLCH-USP, o ensino de francês geral na escola de línguas *CAVC Idiomas* e as aulas da graduação em Letras, que, até então, eu não havia concluído. Com o passar do tempo,

percebi que meu foco de interesse não era o ensino de línguas para objetivos específicos, mas o ensino de francês geral. Por esse motivo, em 2009, deixei o Centro de Línguas da FFLCH-USP e participei da seleção dos Cursos Extracurriculares de Francês da mesma Faculdade.

Em 2009, eu comecei, então, a trabalhar como professora nos Cursos Extracurriculares de Francês. Em agosto do mesmo ano, fui convidada pela coordenadora dos cursos e minha futura orientadora de mestrado, Profa. Dra. Eliane Lousada para desempenhar funções administrativas e pedagógicas como assistente de coordenação dos cursos. Esse foi um período de grande aprendizagem em que tive a oportunidade de receber uma formação mais intensiva em didática das línguas e a chance de trabalhar diretamente com a organização do trabalho, principalmente na concepção, correção e organização dos arquivos de atividades e provas dos professores-monitores.

Ainda em 2009, cursei as disciplinas “Metodologia do Ensino de Francês 1 e 2” na licenciatura. Para essas duas disciplinas, tive que fazer um estágio de observação no primeiro semestre e um estágio docente no segundo semestre. Meu local de estágio foi o curso “Cantigas e brincadeiras em francês”, oferecido a alunos do Ensino Fundamental 1 da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Como trabalho final, redigi um relatório de pesquisa, o primeiro trabalho acadêmico que realizei dentro do campo do ensino de línguas estrangeiras. Começava aí meu percurso de pesquisa universitária na área de didática do FLE.

Em 2010, ingressei no programa de mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, com um projeto intitulado “Os jogos em aula de língua: por uma aprendizagem em ação” cujo intuito era de investigar o uso de jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem dos alunos. Na mesma época, uma nova tarefa veio a se somar ao meu trabalho de assistente de coordenação pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês, a de tutora dos novos professores-monitores. Naquele semestre, os professores dos Cursos Extracurriculares de Francês elegeram os jogos e as atividades lúdicas como tema de sua primeira *Journée de Formation*.

Em maio de 2010, fui laureada pelo Consulado Geral da França com uma bolsa de estudos para o *master 2- ingénierie de la formation* da Universidade de Nantes, cujas aulas ocorreram nas férias de julho dos anos de 2010 e 2011. Ao meu retorno, passei a integrar diversas atividades de formação de professores, como a organização de jornadas pedagógicas e cursos e a realização de oficinas. Minhas novas atribuições profissionais me fizeram mudar também meu paradigma de pesquisa e passei a me voltar cada vez mais ao estudo do trabalho do professor de francês.

Durante a produção dos dados desta pesquisa, eu trabalhava ainda como professora-monitora e assistente de coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês. Como as atividades dos Cursos Extracurriculares de Francês e as aulas da graduação e da pós-graduação ocorrem no mesmo prédio, durante toda a pesquisa, convivi com os demais professores-monitores não apenas em nosso local de trabalho, mas também no espaço acadêmico, tendo cursado disciplinas de pós-graduação com vários de meus colegas de trabalho. Dessa forma, posso dizer que estou completamente implicada no contexto desta pesquisa, o que a aproxima de algumas características da pesquisa-ação tal como a definiu Barbier (1996, p. 40-41), pois:

- O problema nasceu da comunidade: Os jogos eram motivo de interesse para meus colegas e para mim
- A pesquisa exige a participação da comunidade: As entrevistas com os professores são o objeto de análise desta pesquisa e as questões levantadas nas entrevistas foram debatidas pelo conjunto dos professores em reuniões pedagógicas
- “O processo da pesquisa participante pode suscitar nos participantes uma melhor tomada de consciência de seus próprios recursos e mobilizá-los para um desenvolvimento endógeno¹⁵³” (BARBIER, p. 40 – tradução nossa). Esse é um dos propósitos de nosso procedimento de produção dos dados, que descreveremos na seção 2.4. “A produção dos dados”.
- O envolvimento da pesquisadora e a participação de outros professores facilita uma análise mais precisa e mais autêntica do contexto de trabalho.
- O pesquisador é um participante engajado.

Meu envolvimento com o contexto da pesquisa me faz ocupar lugares e assumir vozes diferentes nesta dissertação. Por uma estratégia estilística, esses lugares foram marcados linguisticamente e indicam pontos de vista distintos.

Em primeiro lugar, minha voz aparece sob o “nós”, que engloba as discussões com minha orientadora, com meus colegas de grupo de estudos e com outros pesquisadores. É a partir desse nós, menos majestoso, e mais próprio de um sujeito constituído pelas interações com os outros, que escolhi apresentar os princípios fundamentais desta pesquisa e os resultados encontrados nas análises. Nesse mesmo plano, há também um “nós” que convida o

¹⁵³ No original : “*Le processus de la recherche participante peut susciter chez les participants une meilleure prise de conscience de leurs propres ressources et les mobiliser en vue d’un développement endogène*”.

leitor a prosseguir na leitura. Há um “eu” estudante de Letras, professora, tutora, que cresce no decorrer da pesquisa e enxerga as experiências vividas por um prisma mais subjetivo. Esse “eu” aparece nesta subseção e no capítulo introdutório, nos momentos em que falo de minha trajetória profissional e dos caminhos que me levaram a esta pesquisa. Há, por fim, uma terceira pessoa: “a pesquisadora”, que é a forma que encontrei de marcar minha distância quanto ao papel de que assumi na produção dos dados da pesquisa, distinguindo essa instância da pesquisa do “nós” que marca o aqui-e-agora da enunciação.

2.2.2. Os professores-monitores¹⁵⁴

Quanto ao perfil acadêmico, os professores-monitores se dividem entre estudantes de graduação, dentre os quais alguns desenvolvem pesquisas de iniciação científica na área da Didática do FLE, e estudantes de mestrado, que por sua vez podem estar vinculados a pesquisas na área de estudos linguísticos, literários ou tradutológicos. Quanto ao perfil profissional, alguns professores ingressaram na carreira docente através dos Cursos Extracurriculares de Francês. Outros, porém, possuem experiências prévias, no ensino de francês ou de outras línguas para públicos variados e em centros de línguas que seguem diferentes metodologias. Muitos dos professores-monitores trabalham concomitantemente em outras instituições (centros de línguas ou escolas de ensino fundamental e médio), dão aulas particulares ou fazem trabalhos de tradução.

Na época da coleta preliminar de dados para esta pesquisa, 13 professores-monitores compunham o corpo docente dos Cursos Extracurriculares de Francês, incluindo a pesquisadora. No período da segunda coleta de dados, 6 professores monitores haviam se desligado das atividades docentes nos cursos, incluindo a pesquisadora, que passou a atuar apenas como tutora, e 5 novos professores-monitores passaram a integrar o corpo docente, totalizando 12 professores.

Como explicaremos mais adiante, de certo modo, todos os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês estão, em maior ou menor grau, implicados nesta pesquisa. No entanto, apenas três professores-monitores tiveram suas aulas filmadas: Renata, Tereza e Danilo. Esses professores são os que se encontram mais envolvidos com esta pesquisa, razão pela qual julgamos necessário caracterizá-los um pouco melhor.

¹⁵⁴ Os dados sobre os professores são uma mescla de anotações da pesquisadora e relatos dos professores. Quaisquer informações apresentadas nestas descrições, inclusive os nomes e informações sobre locais de trabalho, foram autorizadas pelos professores.

Tereza

A carreira docente de Tereza começou em agosto de 2007, como professora autônoma no Instituto Multicultural e Idiomas – Santana – São Paulo. Na época, ela tinha três alunos em sala de aula e seu primeiro contato com grupos numerosos foi em agosto 2008, quando começou a trabalhar como monitora-bolsista nos Cursos Extracurriculares de Francês e na escola de línguas CAVC Idiomas, onde nos conhecemos. Na época em que a produção dos dados desta pesquisa foi realizada, Tereza era a professora-monitora mais antiga entre todos os profissionais presentes nos cursos. Em 2009, Tereza ingressou no mestrado na USP, no Programa de estudos linguísticos, literários e tradutológicos em francês.

Embora sua pesquisa não seja relacionada ao ensino de língua, Tereza sempre se mostrou muito interessada no campo da didática das línguas estrangeiras. Durante sua trajetória profissional, Tereza assistiu a diversos cursos e palestras sobre o assunto e é uma das professoras-monitoras que sempre entrega seu relatório de atividades ao final de cada semestre. Desde o segundo semestre de 2010, Tereza atua também como formadora, tendo ministrado oficinas nas *Journées de Formation* dos Cursos Extracurriculares de Francês e em seminários e congressos de professores de línguas estrangeiras. Ela também é professora de francês do Ensino Fundamental II (dos sétimos aos nonos anos) no Colégio Batista Brasileiro – Perdizes – São Paulo.

Quando soube desta pesquisa, Tereza foi uma das primeiras professoras-monitoras a se prontificar a participar, notificando-me, com antecedência, das datas em que pretendia usar jogos em suas aulas, para que eu pudesse filmar suas aulas. Dos três professores-monitores que tiveram suas aulas filmadas, apenas Tereza participou da primeira coleta de dados, pois os demais professores-monitores ainda não haviam sido contratados.

Tereza afirma que se tornou professora pelas oportunidades que surgiram em seu caminho. Sempre pensou em ser professora ao menos parte de sua vida, mas acreditava que trabalharia como revisora textual ou jornalista pelas vagas de estágio que apareciam nos murais de sua faculdade. Hoje, Tereza acredita que sua carreira será sempre na área da docência, especialmente do francês, língua pela qual ela se apaixonou em 2004.

Tereza sempre tem em mente suas primeiras professoras de língua francesa – a primeira, Elaine, no segundo semestre de 2004, no minicurso de francês da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e a segunda, Profa. Dra. Cristina Pietraróia na FFLCH-USP, em 2005 – e tenta seguir seus exemplos. Diz que são excelentes professoras, especialmente Cristina: atenciosa, dedicada, sempre acreditando no potencial de seus alunos e incentivando-os, buscando aperfeiçoar sempre seu trabalho.

Em março de 2012, Tereza começou a trabalhar também na escola *Poliglota Idiomas*. No segundo semestre de 2012, Tereza atuou como tutora de novos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Ao final do semestre, ela defendeu seu mestrado e foi aprovada.

Danilo

Danilo começou a trabalhar como professor nos Cursos Extracurriculares de Francês em fevereiro de 2011, período em que também exerceu a função de monitor das aulas de Língua Francesa 5 na graduação. Tratava-se de sua primeira experiência em sala de aula e, como compartilhou conosco, estava pouco a pouco se surpreendendo com o prazer que nela se manifestava.

Danilo diz que foi em sua vivência anterior como animador, ator, monitor e conselheiro em acampamentos que buscou parte das ferramentas que o ajudariam nesta nova prática. Quando começou a trabalhar nos Cursos Extracurriculares de Francês, Danilo acabara de voltar da França, onde fora trabalhar como recepcionista/garçom com o intuito de praticar e aprender mais da língua e cultura francesa. Como se tratava de seu primeiro semestre de trabalho como professor, Danilo integrou o grupo de professores-monitores que participavam das atividades de tutorado. Na época, eu era a tutora responsável pela formação dos novos professores-tutores. Como tutorando, Danilo se mostrou bastante interessado em se formar e em se integrar ao coletivo de professores-monitores dos cursos extracurriculares, buscando trabalhar em equipe e auxiliar os colegas com mais dificuldades, apesar de pretender seguir carreira acadêmica na área de estudos literários. Em pouco tempo, ele se tornaria um colega querido pelo coletivo dos professores, conhecido por suas atividades bem elaboradas, que fazia questão de compartilhar com os colegas durante as reuniões pedagógicas e em conversas informais na sala dos monitores.

A princípio, não pedi a Danilo para assistir à sua aula, nem o incluí nos e-mails enviados aos professores sobre minha pesquisa, pois temia que meu pedido fosse interpretado como uma obrigação. No entanto, algumas semanas antes da realização da filmagem de sua aula, Danilo declarou, durante uma reunião do tutorado, que gostaria que eu fosse assistir a uma aula sua para dar-lhe conselhos sobre pontos a melhorar. No dia em que decidiu usar um jogo em sua aula, o professor me telefonou para me convidar a filmar sua aula.

Hoje, Danilo dá aulas de português em escolas de línguas estrangeiras na França e alega que é essa atividade que lhe dá mais prazer no momento. Enquanto isso, faz um mestrado na Sorbonne (Paris-IV), em Literatura e Cinema franceses.

Renata

Conheci Renata em uma aula de pós-graduação no meu segundo semestre do mestrado. Renata seguia essa disciplina como aluna especial, enquanto definia seu futuro projeto de mestrado. Foi então que Renata se interessou pelas teorias do Interacionismo Sociodiscursivo e resolveu fazer seu mestrado na área. Também nesse curso, Renata conheceu sua futura orientadora e coordenadora dos Cursos Extracurriculares de Francês. Em 2011, ela inicia, então, seu mestrado em ensino de língua francesa e, buscando um local para a realização de suas atividades de pesquisa e coleta de dados, resolve participar do processo seletivo para integrar o quadro de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Na época em que começou a trabalhar nos Cursos Extracurriculares de Francês, Renata já dava aulas de francês há 7 anos. Ainda assim, em uma ocasião, manifestou o interesse em participar de uma formação como o tutorado, dirigida a professores iniciantes. Renata alega que acha interessante a participação no tutorado, apesar de nunca ter conseguido participar das reuniões, pois considera que é uma nova maneira de olhar para o ato de ensinar, o que, segundo a professora, nunca lhe fora proporcionado em sua formação em Letras e no curso de Licenciatura. Para Renata, é importante poder ter um olhar mais crítico e mesmo teórico sobre a profissão, que, segundo diz, é de constante e progressivo aprendizado. Renata acredita que as teorias didáticas estão em constante mutação; cada professor tem uma experiência e é muito frutífero poder trocar informações e aprender com o olhar do outro. Em nenhum outro lugar de ensino onde trabalhou, Renata recebeu esse tipo de formação que, segundo ela, pode fazer o professor descobrir novos elementos ligados à profissão ou redescobri-los.

Quando soube de minha pesquisa, Renata também se mostrou disposta a participar. Neste intuito de conhecer o trabalho do outro e o seu próprio trabalho, Renata achou que pudesse ser interessante participar da pesquisa, mesmo que estivesse muito insegura por estar em seu 1º semestre em um novo contexto de trabalho, com um manual didático com o qual nunca tinha trabalhado, com um público também bastante heterogêneo em formação, idade e mesmo maturidade discente, se assim se puder dizer. Isso porque, para Renata, o público dos Cursos Extracurriculares de Francês é bastante exigente, e formado, em grande parte, por profissionais ligados ao ensino, em formação ou aposentados, que têm vivência com as práticas atuais de ensino de línguas, através dos próprios cursos extras de francês. Apesar de todo esse cenário que se apresentava, Renata voluntariou-se para participar da pesquisa exatamente porque sabia que poderia ser um ótimo momento de aprendizado também.

Ao final, não pude realizar entrevistas em autoconfrontação com Renata por um problema de incompatibilidade de horários. Além disso, como Danilo e Tereza haviam realizado seus jogos em turmas de mesmo nível, seria mais fácil realizarmos as primeiras autoconfrontações com esses dois professores, pois teríamos mais elementos de comparação entre as duas aulas. Quando eu finalmente estava disponível para realizar as entrevistas, Renata foi selecionada para um intercâmbio no Canadá, como assistente de francês e português na Universidade de Guelph e logo teve que assumir o novo cargo.

Hoje, Renata continua atuando como professora dos Cursos Extracurriculares de Francês e seu mestrado está em fase final.

2.2.3. Os alunos

Os alunos contribuem com esta pesquisa apenas de modo indireto¹⁵⁵. Eles aparecem nas filmagens das aulas que foram usadas para as autoconfrontações, ainda que o foco das filmagens tenha sido os professores. Como os dados que iremos analisar foram produzidos durante as autoconfrontação, as vozes dos alunos aparecem apenas representadas na fala dos professores. Em alguns momentos os professores fazem alusão a toda a turma ou a um aluno particular.

Apesar de não enfocarmos a atividade dos alunos, daremos algumas informações sobre as turmas para que nosso leitor possa melhor compreender o contexto de trabalho dos professores participantes da pesquisa. As três turmas em que as filmagens foram feitas eram compostas majoritariamente por estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade e, em menor número, de alunos da terceira idade ou outros. Na turma de Renata, havia ainda a presença de uma professora universitária do Departamento de Letras Modernas. A tabela a seguir ilustra brevemente o perfil dos alunos¹⁵⁶:

Professor-monitor	Estudantes Universitários	Alunos da terceira idade	Professores universitários	Outros	Total de alunos presentes
Danilo	7	2	-	3	12
Renata	6	3	1	5	15
Tereza¹⁵⁷/primeira filmagem	8	2	-	-	10
Tereza/ segunda filmagem	7	2	-	-	9

Tabela 1 – Perfil dos alunos presentes nas aulas filmadas

¹⁵⁵ Embora não haja nenhuma norma vigente que defina os parâmetros de realização de pesquisas com seres humanos na USP, achamos por bem elaborar um termo de consentimento com a participação nesta pesquisa, que foi assinado por todos os alunos presentes nas aulas de Tereza, Danilo e Renata.

¹⁵⁶ Consideramos o perfil dos alunos presentes nos dias em que realizamos as filmagens das aulas.

¹⁵⁷ Foram realizadas duas filmagens nas aulas de Tereza.

Como vemos, o público das aulas era heterogêneo, ainda que os estudantes universitários fossem maioria em cada uma das turmas. Quanto ao nível de língua, a turma de Renata cursava o nível 4, equivalente ao nível A2 do CECRL. Já as turmas de Tereza e Danilo cursavam o nível 1, de alunos iniciantes.

2.3. Objetivo e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês se apropriam de um artefato disponível no coletivo de trabalho, os jogos, transformando-o em instrumento para sua ação (RABARDEL, 1995; BÉGUIN e RABARDEL, 2000). O corpus de nossa pesquisa é composto por três entrevistas em autoconfrontação¹⁵⁸ com dois professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês, que foram analisadas segundo o modelo de análise do ISD, enriquecido com as contribuições de Bulea (2010), Kerbrat-Oreccioni (2006), Authier-Revuz (1998) e Maingueneau (1989, 1994).

Acreditamos que a escolha de um artefato para o ensino seja baseada na percepção de sua eficácia pelo trabalhador que o utiliza. Com a análise das entrevistas, poderemos identificar qual noção de jogo se encontra subentendida na fala dos professores, quais fatores os influenciam na escolha de jogos para o ensino e quais são, do ponto de vista dos dois professores-monitores, as dificuldades e soluções encontradas durante a utilização de jogos para o ensino de francês. Conforme explicamos em nossa fundamentação teórica, a entrevista em autoconfrontação é um método de intervenção nas situações de trabalho que permite a exteriorização do diálogo interior do trabalhador na situação de trabalho. Ele possibilita, portanto, o debate sobre as dificuldades vividas e as arbitragens feitas durante a realização da atividade. Tendo em vista as propriedades da autoconfrontação e os objetivos mais amplos desta pesquisa, buscamos responder às seguintes perguntas:

1. O que podemos observar, nas entrevistas em autoconfrontação, sobre o modo como os monitores-professores escolhem os jogos e as razões pelas quais os usam em suas aulas?
2. Quais são as dificuldades, os impedimentos e as soluções encontradas pelos professores ao usarem jogos em suas aulas?

Essas duas questões de pesquisa orientaram a produção dos dados da pesquisa e os procedimentos de análise escolhidos, que detalharemos nas páginas seguintes.

¹⁵⁸ Na subseção 1.3.4. *Procedimentos para a transformação e para a análise da situação de trabalho*, apresentamos os fundamentos e o procedimento de produção da entrevista em autoconfrontação. Na próxima seção, explicaremos o modo como conduzimos essas entrevistas em nossa pesquisa.

2.4. A produção de dados

Ao escolher nossos métodos de produção de dados, levamos em consideração as características de nosso local de pesquisa. Optamos usar como corpus principal o texto de entrevistas em autoconfrontação, uma vez que esse procedimento nos permitiria ter acesso aos dados necessários para responder a nossas perguntas de pesquisa e, ao mesmo tempo, funcionaria como um método de intervenção e de formação dos professores-monitores, servindo como ponto de partida para debates sobre as dinâmicas presentes na sala de aula, como a gestão dos recursos da sala ou a relação entre professores e alunos. Nas próximas páginas, detalharemos o processo de produção dos dados da pesquisa, os critérios de seleção e os procedimentos de análise dos dados.

2.4.1. Instrumentos de produção de dados

Nesta seção, explicaremos mais detalhadamente os instrumentos e método usados para a produção de nossos dados, ou seja, o questionário enviado aos professores-monitores e as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada.

O questionário

Como explicamos na introdução desta dissertação, o *corpus* de análise desta pesquisa é composto por três entrevistas em autoconfrontação realizadas diante de imagens de aulas em que os professores utilizavam jogos. Para que as filmagens fossem possíveis, era necessário, porém, que soubéssemos se os jogos eram uma prática comum entre os professores.

Antes da realização das filmagens das aulas, elaboramos um pequeno questionário dirigido aos professores-monitores acerca do uso de jogos em aula de FLE. Com esse questionário tínhamos a intenção de investigar a presença dos jogos em aulas de língua francesa, as razões que levam os professores a utilizarem jogos em suas aulas e o uso que fazem desse artefato. Enviamos, por e-mail, as seguintes perguntas a todos os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês:

- a. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? eles são tirados de livros? você os aprendeu com os colegas?...)
- b. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa?

Como mencionado em nossa introdução, os professores dos Cursos Extracurriculares de Francês já haviam pedido à coordenação que se criassem oficinas pedagógicas sobre os jogos. Elaboramos esse pequeno questionário para servir de fonte preliminar de dados para a nossa pesquisa. Os dados produzidos a partir desse questionário não foram analisados linguístico-discursivamente. Apenas apresentaremos nesta seção alguns índices que confirmaram que havia de fato uma demanda de formação sobre os jogos, o que nos levou a propor que se realizassem autoconfrontações.

O questionário foi enviado a partir do e-mail pessoal da pesquisadora. Dos onze professores questionados, apenas sete responderam ao questionário, dentro os quais Tereza. Danilo e Renata não responderam ao questionário, pois ainda não trabalhavam nos Cursos Extracurriculares de Francês.

Como o e-mail havia sido enviado pelo endereço pessoal da pesquisadora, pode-se constatar um tom geral de informalidade nas respostas dos professores. Nem todos os professores-monitores responderam ao e-mail. Pelo teor das respostas, muitas delas bastante breves, podemos constatar que a época em que os e-mails foram enviados (início de dezembro, data próxima ao fechamento de disciplinas universitárias e das férias de verão) contribuiu negativamente para número de respostas obtidas. Um dos professores mencionou o fim de suas atividades acadêmicas, que lhe possibilitaram responder às perguntas. Outro desejou boa sorte “para todos nós”, numa clara referência às atividades de pesquisa que também deveria realizar.

A partir de suas respostas, pudemos ver que todos os professores-monitores dos cursos extracurriculares de francês usavam ou já haviam usado jogos para o ensino. Todos eles também disseram usá-los em atividades de apresentação de novos conteúdos e/ou em atividades de memorização de formas linguísticas. Podemos depreender daí que, para os professores entrevistados, o uso de jogos em aulas de língua tem função didática e não é caracterizado como um momento de lazer desinteressado:

Sobre os objetivos do uso de jogos							
Objetivos	prof. 1	prof. 2	prof. 3	prof. 4	prof. 5	prof. 6	prof. 7
memorização ou reemprego de conteúdos							
warm-up ou apresentação de conteúdos							
encerramento da aula							
motivação dos alunos e quebra da monotonia							
estímulo de sensações e movimento							
integração da turma							
revisão de conteúdos							
autonomia dos alunos							
criação de situações autênticas de uso da língua							
desenvolvimento do raciocínio							

Tabela 2 - Objetivos dos jogos para os professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês

Quanto à origem dos jogos usados, o coletivo de trabalho foi apontado como o local de difusão de seu uso. Seis dos sete professores o apontaram como fonte de aprendizagem de novos jogos, seja nas formações oferecidas ou em conversas com os colegas, como vemos no quadro abaixo:

Sobre a proveniência dos jogos							
Proveniência	prof. 1	prof. 2	prof. 3	prof. 4	prof. 5	prof. 6	prof. 7
o próprio professor os cria							
o professor os adapta							
outros	o coletivo						
	a cultura (jogos tradicionais)						
	a internet						
	os livros						

Tabela 3 - Proveniência dos jogos usados pelos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês

Três professores alegaram fabricar seus próprios jogos. Os livros (sobretudo paradidáticos, como *A tour de rôle*¹⁵⁹), internet e jogos tradicionais também foram citados como “fontes de inspiração”. Vemos, assim, que muitas são as fontes dos jogos usados pelos

¹⁵⁹ BLANCHE, P. *À tour de rôle. Des activités de communication orale à pratiquer en face à face*. Paris : CLE International, 1992.

professores e que, de modo geral, os professores procuram adaptá-los a seu contexto de ensino.

Um dado que nos chamou atenção nas respostas de alguns professores foi a alusão a dificuldades encontradas ao tentar usar um jogo em aula. Essas dificuldades dizem respeito, primeiramente, à elaboração do jogo, pois, segundo os professores, é preciso tempo e habilidade para encontrar ou criar jogos. Em segundo lugar, e principalmente, elas dizem respeito à sua realização. Para os professores, é difícil explicar as regras do jogo e manter o controle da atividade, uma vez que não se pode prever com exatidão a reação dos alunos. O quadro abaixo nos mostra as dificuldades mencionadas pelos professores:

Menção a dificuldades no uso de jogos							
Natureza das dificuldades	prof. 1	prof. 2	prof. 3	prof. 4	prof. 5	prof. 6	prof. 7
Dificuldade em fazer com que os alunos "voltem à aula" depois do jogo							
Tempo para buscar jogos na internet							
Dificuldade em entender a regra do jogo							
Insegurança diante de imprevistos							
Dificuldade em controlar o tempo da atividade							

Tabela 4 - Dificuldades no uso de jogos mencionadas pelos professores

Ainda que os professores não façam comentários longos sobre as dificuldades encontradas, acreditamos que a simples menção ao fato é particularmente relevante, pois ele não foi de modo algum induzido pelas duas perguntas, que versavam sobre os objetivos e a origem dos jogos usados em aula. Efetivamente, algumas das dificuldades mencionadas nos questionários seriam também discutidas durante as autoconfrontações. Percebemos, assim, que a demanda dos professores-monitores por mais formações sobre os jogos é motivada por sua eficácia quando integrados às práticas de ensino (tabela 2), mas também é fruto das dificuldades encontradas durante a sua realização (tabela 4).

Como a maioria dos professores manifestou se servir de jogos em suas aulas, deduzimos que seria possível a realização de filmagens de aulas em que jogos fossem usados durante a etapa seguinte de nossa coleta de dados.

As entrevistas em autoconfrontação

Assim como foi concebida por seus criadores (FAITA, 1989; CLOT, 2001), a autoconfrontação é compreendida nesta pesquisa como um procedimento de transformação

das situações de trabalho. Em recusa a um paradigma teórico positivista - que compreende a pesquisa deve ser feita, primeiramente, em um plano teórico, para então ter seus postulados observados na prática – a autoconfrontação propõe que se transforme a situação de trabalho para que se possa estudar essa transformação, tendo por lema *transformar para compreender*.

Outros pesquisadores, assim como nós, realizaram autoconfrontações em um contexto de pesquisa similar ao nosso (LOUSADA, 2006; BUZZO, 2008). Para nossa pesquisa, o uso das autoconfrontações foi particularmente profícuo, pois nos permitiu produzir dados para nossas análises, enquanto proporcionávamos um meio para o desenvolvimento dos trabalhadores. É justamente a partir da perspectiva do desenvolvimento dos trabalhadores e da transformação de trabalho que propomos estudar os textos produzidos nas autoconfrontações.

a. Primeiro passo: A filmagem das aulas

Como nosso interesse maior era observar o uso de jogos para o ensino, optamos por enviar uma mensagem de e-mail para um grupo de professores-monitores perguntando-lhes se pretendiam usar jogos em suas aulas e se estariam interessados em participar de nossa pesquisa. Quanto à filmagem das aulas, cabe fazermos uma precisão. Na Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001), ao se fazer uma filmagem para a realização de uma autoconfrontação, o pesquisador vai até o local de trabalho e colhe as imagens sem o conhecimento das atividades que serão realizadas. Apesar das diferenças, nossa atitude pode ser compreendida, nossa pesquisa foi elaborada com vistas a responder a uma demanda real de formação sobre os jogos, que partiu do coletivo de trabalho dos Cursos Extracurriculares de Francês. Para isso, fez-se necessário contatar os professores-monitores previamente e perguntar-lhes se usariam jogos em suas aulas. Essa mensagem foi enviada no dia 10 de maio de 2011 para cinco professoras-monitoras que davam aulas nos níveis 1, 2, 3 e 4 e que não participavam do programa de tutorado. Como entre os professores-monitores compartilhávamos não apenas nosso local de trabalho, mas também nosso ambiente de estudos, eram frequentes as conversas sobre as pesquisas de cada um. Assim, os demais professores-monitores também tomaram conhecimento da pesquisa. Das cinco professoras-monitoras questionadas via e-mail, uma não respondeu à mensagem, duas enviaram uma resposta dizendo que gostariam de participar, mas não haviam previsto usar jogos até o final de maio, período em que as filmagens deveriam ser encerradas, e duas professoras-monitoras disseram que utilizariam jogos em suas aulas durante o período delimitado, Tereza e Renata. Além das duas, Danilo também manifestou seu interesse em participar telefonando pela manhã para avisar que

acabara de decidir usar um jogo em sua aula. Assim, foram filmadas as aulas de três professores-monitores - Tereza, Renata e Danilo -, conforme descrevemos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Tipos de jogos usados pelos professores-monitores e seus objetivos

Data	Professor	Nível	Tema	Jogo usado
19/05	Renata	Nível 4	O subjuntivo em francês	Jogo de tabuleiro. Divididos em grupos de quatro alunos, cada grupo com um tabuleiro, os alunos deverão criar frases no subjuntivo para fazer com que avancem seus peões. Vence o primeiro jogador a chegar a percorrer todo o tabuleiro.
24/05	Tereza	Nível 1	Escrever um cartão postal	Jogo de adivinhação onde cada aluno escreve um cartão postal em que inclui também alguns dados pessoais. A professora recolhe os cartões postais e os redistribui à turma. Cada aluno deverá, então adivinhar quem redigiu cada cartão postal.
31/05	Danilo	Nível 1	Falar sobre suas atividades cotidianas	Competição interativa na qual, de pé, cada aluno deve procurar um colega para quem lhe dirá cinco atividades que costuma fazer na segunda-feira. Em seguida, deverá trocar de parceiro, a quem dirá cinco atividades que faz na terça-feira e assim sucessivamente até a sexta-feira. O primeiro aluno a ter dito ao menos cinco atividades diferentes correspondentes a cada dia da semana será o vencedor.
31/05	Tereza	Nível 1	As profissões em francês ¹⁶⁰	Jogo de memória sobre as profissões. Trata-se de um jogo da memória tradicional no qual, divididos em dois grupos, os alunos deverão encontrar dentre um conjunto de cartas com a face virada para baixo as imagens referentes aos nomes de cada profissão.

Quanto aos aspectos técnicos, as filmagens das aulas, assim como as filmagens das entrevistas, foram realizadas pela própria pesquisadora com o uso de material de filmagem semiprofissional da Universidade (câmera Sony modelo HDV1080i e tripé). O material foi gravado em fita mini-dv e depois convertido nos formatos DVD e mpeg¹⁶¹.

A câmera foi posicionada no fundo da sala, de frente para o professor e na altura de seu rosto. Como as salas eram pequenas e os professores se movimentavam bastante pela sala,

¹⁶⁰ Optamos por usar as sequências da segunda aula de Tereza, pois a atividade apresentada nessa segunda aula possuía um caráter lúdico mais acentuado e seria mais simples a sua comparação com o jogo de Danilo.

¹⁶¹ Devido a problemas técnicos, o material gravado em formato DVD teve que ser reconvertido diversas vezes até que se encontrasse uma extensão adequada para o seu uso no computador durante as transcrições e revisões. Para isso, contamos com a ajuda da equipe do LAPEL (Laboratório de Apoio à Pesquisa e ao Ensino em Letras), a quem agradecemos imensamente. Ao final, o formato .mpg se mostrou o mais satisfatório em termos de qualidade de áudio e vídeo e de possibilidade de manipulação.

em alguns momentos foi usado o zoom e a câmera foi reposicionada para captar os movimentos dos professores.

Após a filmagem das aulas, outra questão se interpôs à nossa pesquisa: quais filmagens de aula seriam usadas para a realização das autoconfrontações? Como a comparação entre o agir do professor é mais fácil quando se trata de aulas de mesmo nível, resolvemos utilizar as filmagens das aulas de Tereza e Danilo e descartar as filmagens da aula de Renata. Das duas aulas de Tereza, optamos pela segunda filmagem, que apresentava um jogo mais interativo e, portanto, um pouco menos distante da atividade realizada por Danilo.

b. Segundo passo: A filmagem das entrevistas em autoconfrontação simples

As filmagens das autoconfrontações simples foram realizadas em salas multimídia da FFLCH-USP, sem qualquer interferência externa. Estavam presentes na sala apenas a pesquisadora e o professor. A pesquisadora preparou a sala e o equipamento de vídeo, o mesmo da filmagem das aulas, posicionando a câmera na altura do rosto dos participantes. Enquadrados na tela e de frente para a câmera encontram-se a pesquisadora e o professor e diante deles um notebook. Nesse notebook, os participantes assistiram à filmagem da aula. Conectadas ao notebook, havia, ainda, duas pequenas caixas de som e uma segunda tela de computador com a face virada em direção à câmera. Assim, no primeiro plano do vídeo vê-se a tela do computador projetando as imagens da aula e atrás da tela o professor e a pesquisadora, como na imagem abaixo:

Figura 19 - Autoconfrontação simples com Danilo

Para a realização das autoconfrontações, a pesquisadora pré-selecionou alguns momentos em que gostaria de parar o vídeo, segundo as indicações de Clot (2001), ou seja, trechos que causassem estranhamento ou que pudessem suscitar controvérsias profissionais. Antes de assistirem às imagens gravadas, pesquisadora e professor convencionaram que qualquer um deles poderia parar o vídeo quando quisessem. Quanto à língua em que seriam realizadas as autoconfrontações, português ou francês, a pesquisadora deixou a escolha a cargo dos professores.

A autoconfrontação simples de Danilo foi realizada no dia 08/06/2010 no período da manhã e antes de seu trabalho. Durante a autoconfrontação, Danilo se mostrou mais passivo, deixando a cargo da pesquisadora pausar o vídeo. Danilo optou por fazer sua autoconfrontação simples em francês.

A autoconfrontação simples de Tereza foi realizada no mesmo dia à noite, após sua jornada de trabalho em duas escolas. A professora optou por realizar sua autoconfrontação em português. Tereza se mostrou bastante ativa em relação ao vídeo, efetuando muitas pausas, inclusive em trechos que não haviam sido pré-selecionados pela pesquisadora.

Dois pequenos incidentes ocorreram durante a autoconfrontação simples de Tereza. No momento em que as filmagens foram realizadas, havia uma conferência sobre música popular brasileira na sala ao lado e em alguns momentos o procedimento teve que ser interrompido devido ao barulho. Além disso, a projeção das imagens na segunda tela não

funcionou, ficando uma tela preta diante da câmera. Ainda assim, graças ao som, é possível distinguir o momento do vídeo que assistiam pesquisadora e professora.

c. Terceiro passo: A filmagem da entrevista em autoconfrontação cruzada

Quanto aos aspectos técnicos, a autoconfrontação cruzada com Tereza e Danilo foi realizada do mesmo modo das duas autoconfrontações simples. Em relação à disposição dos participantes, a pesquisadora se encontra sentada entre os dois professores. Assim como nas autoconfrontações simples, a pesquisadora selecionou alguns trechos a serem comentados pelos professores durante a autoconfrontação cruzada e os participantes convencionaram igualmente que qualquer um deles poderia parar as imagens. No entanto, desta vez, o primeiro professor a comentar as imagens não seria o professor cuja aula aparece no vídeo, mas seu colega. Deste modo, no momento da exibição da aula de Danilo, a pesquisadora faz perguntas a Tereza e quando da exibição da aula de Tereza, é Danilo que tem prioridade para tecer seus comentários.

A autoconfrontação cruzada com Tereza e Danilo foi realizada no dia 10/06/2010, uma sexta-feira, no final da tarde. Naquele dia, os professores e a pesquisadora haviam participado da reunião dos Cursos Extracurriculares de manhã e do curso de língua francesa à tarde. A pesquisadora deixou a cargo dos professores a escolha da língua de realização da autoconfrontação. Os professores optaram por fazê-la em francês, mas por volta dos primeiros quarenta minutos de autoconfrontação começaram a usar também o português. A partir de então, a autoconfrontação foi feita majoritariamente em português. Também na autoconfrontação cruzada tivemos um problema técnico e a câmera não conseguiu captar as imagens projetadas na tela do computador.

2.4.2. Etapas da produção dos dados

A produção dos dados desta pesquisa se estendeu de dezembro de 2010 a junho de 2011. Ela inclui um questionário enviado por e-mail ao conjunto dos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês, a realização de filmagens de aulas e, posteriormente, de autoconfrontações. A figura abaixo representa o cronograma das coletas de dados:

Figura 20 - Cronograma de produção dos dados da pesquisa

Em dezembro de 2010, produzimos os dados preliminares da pesquisa, as duas perguntas sobre o uso de jogos que foi enviado ao conjunto dos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. A partir das respostas recebidas, pudemos confirmar nossa hipótese inicial e passar à segunda etapa da produção de dados.

Em maio de 2011, enviamos por e-mail uma proposta de participação na pesquisa a alguns dos professores monitores. No e-mail, explicamos que gostaríamos de filmar alguns trechos de aulas em que fossem usados jogos e que, após a filmagem das aulas, nós eventualmente faríamos também uma ou mais entrevistas em autoconfrontação que também seriam filmadas. Como as turmas de níveis básicos são mais numerosas, decidimos que realizaríamos filmagens de aulas dos níveis 1, 2 e 3 para que tivéssemos uma gama maior de professores disponíveis e conseguíssemos realizar filmagens em duas turmas de mesmo nível com professores diferentes. Outra restrição que fizemos foi não enviar a proposta de participação na pesquisa aos professores que eram meus tutorandos no semestre em questão, dentre eles Danilo. Assim, apenas cinco professoras-monitoras foram convidadas a participar da pesquisa. Um dos problemas encontrados foi a necessidade de realizarmos as filmagens durante o mês de maio de 2011, devido a uma viagem marcada para a continuidade de um projeto de pesquisa¹⁶². Nessa época, alguns dos professores que haviam respondido ao questionário realizavam as avaliações parciais e não haviam previsto o uso de jogos. Das cinco professoras, quatro se dispuseram a ter suas aulas filmadas e, dessas, apenas Renata e

¹⁶² Trata-se do projeto “Analyser l’activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l’élaboration d’une stratégie et d’une ingénierie de formation professionnelle continue”, em parceria com a Université d’Aix-Marseille.

Tereza afirmaram ter previsto o uso de um jogo nas aulas daquele mês. Havia um problema, no entanto. Renata faria um jogo em sua turma de nível 4 e Tereza em sua turma de nível 1, o que dificultaria nosso trabalho de análise, uma vez que o nível de língua dos alunos demanda habilidades diferentes da parte dos professores e os jogos a serem observados seriam muito diferentes uns dos outros.

No dia 19 de maio de 2011, realizamos nossa primeira filmagem de aula, em uma turma de nível 4 de Renata. Três dias depois, filmamos a primeira aula de Tereza e, no dia 31 de maio filmaríamos uma segunda aula de Tereza. Na manhã do dia 31, um de meus tutorandos, Danilo, me telefonou para me convidar a filmar sua aula, pois ele faria um jogo com seus alunos. A participação de Danilo na pesquisa é fruto de uma real demanda do professor e por esse motivo resolvemos incluí-lo na pesquisa.

No quadro abaixo, vemos o tema e o nível de cada uma das aulas filmadas:

Data	Professor participante	Tema da aula	Nível da turma
19/05	Renata	O subjuntivo em francês	Nível 4
24/05	Tereza	Escrever um cartão postal	Nível 1
31/05	Danilo	Falar sobre suas atividades quotidianas	Nível 1
31/05	Tereza	As profissões em francês	Nível 1

Quadro 5 - Cronograma de filmagem de aulas em que foram usados jogos

Após a filmagem das aulas, agendamos as primeiras autoconfrontações para o início de junho. Como Danilo e Tereza haviam usado jogos em turmas de mesmo nível, optamos por usar em nossa pesquisa apenas os dados das autoconfrontações com Tereza e Danilo. Ainda assim, tínhamos a intenção de fazer ao menos uma autoconfrontação simples com Renata para dar continuidade ao trabalho que havíamos começado com a professora-monitora, mas isso não foi possível até o momento. As autoconfrontações simples com Tereza e Danilo foram realizadas na semana seguinte ao término das filmagens das aulas, segundo o cronograma abaixo:

Quadro 6 – Cronograma de filmagem das autoconfrontações

Data	Professor participante	Autoconfrontação referente à aula de
08/06	Danilo	31/05 – Falar sobre suas atividades cotidianas
08/06	Tereza	31/05 – As profissões em francês

Já a autoconfrontação cruzada com Tereza e Danilo ocorreu no dia 10/06, dois dias após as autoconfrontações simples. As autoconfrontações foram realizadas poucos dias após a filmagem das aulas, o que garantiu que os professores se lembrassem da situação filmada com riqueza de detalhes. Entretanto, teria sido interessante um tempo um pouco maior entre a realização da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada para que os professores tivessem tempo de refletir sobre a experiência da autoconfrontação simples com o pesquisador antes de se verem confrontados diante de seu par¹⁶³.

¹⁶³ No ano seguinte, também realizamos o “retorno ao coletivo” (CLOT, 1999, 2001). Os professores-monitores selecionaram trechos das autoconfrontações para serem discutidos durante duas reuniões pedagógicas.

2.5. Critérios de seleção de dados

Como explicamos no início desta dissertação, os dados para as análises de nossa pesquisa foram extraídos de três entrevistas em autoconfrontação. Após a realização da filmagem e a transcrição das entrevistas, que apresentamos no apêndice deste estudo, fizemos uma leitura analítica dos temas tratados em cada entrevista. A partir dos temas encontrados, segmentamos os trechos da transcrição correspondentes a cada tópico tratado e comparamos os temas encontrados em cada entrevista.

Conforme explicaremos mais detalhadamente na seção 3.2.1. *Orientação temática e plano global dos conteúdos*, os temas encontrados nas entrevistas podem ser classificados em três categorias:

- a. Temas relacionados à realização da autoconfrontação, nos quais os participantes falam sobre como a autoconfrontação será conduzida, preocupam-se com o andamento da pesquisa ou decidem o término da autoconfrontação.
- b. Temas diversos relacionados aos aspectos técnicos das aulas, como o modo de conduzir o jogo ou o uso da lousa durante a atividade.
- c. Temas diversos ligados aos aspectos físicos e às relações socioafetivas entre professores e alunos, como a condição física dos professores ou a relação entre diversão e aprendizagem.

A partir desse quadro, selecionamos apenas os trechos da autoconfrontação contendo temas dos grupos b e c¹⁶⁴, pois eram mais propícios para nos ajudar a responder nossas perguntas de pesquisa. Nem todos os trechos selecionados para nossas análises tratam diretamente do uso de jogos para o ensino. Ao assistir aos filmes das aulas, os professores fazem comentários sobre diversos aspectos de sua atividade. Os trechos selecionados para a análise compreendem, portanto, facetas diferentes do trabalho de ensinar que surgiram nas entrevistas e não apenas os momentos em que os professores comentam o jogo que fizeram durante a aula¹⁶⁵. Acreditamos que, assim, poderemos mostrar de modo mais fiel os componentes da atividade do professor que interagem com o jogo escolhido.

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

¹⁶⁴ Temos a intenção de analisar os trechos do grupo A em estudos futuros sobre a metodologia adotada em nossa pesquisa.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Como mencionado na Fundamentação Teórica, esta pesquisa se enquadra na linha teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009). Sendo assim, os dados foram analisados segundo os pressupostos do ISD e visando a responder as perguntas mencionadas anteriormente¹⁶⁶.

Primeiramente, observamos, no nível dos contextos, o contexto geral de produção dos textos em seus aspectos físicos e sociossubjetivos. Com isso, explicitamos as relações existentes entre os professores e a pesquisadora e suas implicações nas condições de produção dos dados. Nesse nível de análise observamos os seguintes fatores:

- Onde e quando as entrevistas são realizadas?
- Quais são os lugares sociais ocupados pela pesquisadora e pelos professores-monitores durante a entrevista?
- Como os professores-monitores e a pesquisadora percebem os seus destinatários?
- Qual o objetivo da interação para cada um dos participantes?

Em seguida, passamos ao nível organizacional dos textos, no qual identificamos o plano global dos conteúdos temáticos, as sequências e os tipos de discurso.

A partir do plano global dos conteúdos temáticos, descartamos os trechos da entrevista não relevantes para a pesquisa, pois não se referiam ao trabalho do professor. Sabendo que a entrevista é um gênero textual composto por uma longa sequência dialogal, achamos por bem usar uma referência em análise da conversação e fundamentamos nossas análises da sequência dialogal em Kerbrat-Orecchioni (2006).

Em nossas análises, não estudamos os mecanismos de textualização, pois o estudo das conexões não nos auxiliaria na exegese dos textos e os mecanismos de coesão verbal pertinentes para o nosso trabalho puderam ser observados a partir da análise dos tipos de discurso.

Depois, no nível enunciativo, destacamos as vozes e modalizações encontradas a fim de melhor compreender o posicionamento enunciativo que se constrói nos textos e a que entidades é atribuída a responsabilidade pelos enunciados. Os trabalhos de Authier-Revuz (1998) e de Maingueneau (1989) nos auxiliaram na tarefa de identificar as marcas linguísticas das vozes presentes nos textos.

¹⁶⁶ Ver seção “2.3. Objetivo e perguntas de pesquisa” deste mesmo capítulo.

Além dos preceitos de base do ISD, usamos em nossas análises categorias produzidas a partir dessa linha teórica para a interpretação de textos produzidos em situação de trabalho (BULEA e FRISTALON, 2004; BULEA, 2010), com o intuito de identificar as figuras de ação presentes nos textos¹⁶⁷.

Como explicamos anteriormente, apenas as entrevistas em autoconfrontação serão analisadas segundo esse modelo. O quadro abaixo ilustra sinteticamente as categorias que servirão de base para as análises em função de nossas perguntas de pesquisa:

Perguntas	Categorias de análise
a. O que podemos observar, nas entrevistas em autoconfrontação, sobre o modo como os monitores-professores escolhem os jogos e as razões pelas quais os usam em suas aulas?	Nível dos contextos Nível organizacional Nível enunciativo
b. Quais são as dificuldades, os impedimentos e as soluções encontradas pelos professores ao usarem jogos em suas aulas?	Nível dos contextos Nível organizacional Nível enunciativo Figuras de ação

Ao final da análise linguístico-discursiva, reexaminamos os resultados obtidos à luz dos conceitos desenvolvidos no quadro teórico da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; CLOT e FAITA, 2000; CLOT 2001) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2003, 2004; SAUJAT, 2004), conforme apresentado no capítulo 4 *Discussão dos resultados*.

¹⁶⁷ Levando-se em consideração que as entrevistas foram gravadas em vídeo, seria interessante o estudo dos aspectos não-verbais da autoconfrontação, sobretudo os gestos e expressões dos professores. Devido a limitações de tempo da pesquisa de mestrado, e à necessidade de criação ou de apropriação de um modelo de análise das imagens, não pudemos nos concentrar nesses aspectos da entrevista. Reconhecemos, entretanto, o interesse de uma análise desse tipo, que poderão ser desenvolvidas posteriormente em um doutorado ou em pesquisas futuras do grupo ALTER-AGE CNPq.

2.7. Credibilidade e aspectos éticos

Antes de abordarmos os aspectos éticos que foram observados nesta pesquisa, gostaríamos de salientar a validade do método de produção de dados no contexto em que foi adotado.

A autoconfrontação não foi concebida para ser um instrumento de coleta de dados, mas para ser usada segundo uma metodologia de intervenção nas situações de trabalho (CLOT, 1999, 2001). Como se trata de um procedimento gravado em vídeo, nada impede que o texto das entrevistas seja usado em pesquisas, como tem sido feito em diversos estudos nos últimos anos, sem que se perca a validade dos dados encontrados. Entretanto, por realizarmos nossa pesquisa em um contexto de ensino particular, nas atividades de Extensão Universitária da FFLCH-USP, tivemos a possibilidade de observar as etapas constituintes da autoconfrontação conforme a descreve Faïta (2003), a saber:

1. A resposta a uma demanda da parte dos trabalhadores e a constituição de um coletivo de trabalho: ao início de nossa pesquisa, o coletivo dos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês já estava constituído como um grupo de jovens professores motivados a buscar sua formação em ensino no interior da Universidade. Conforme explicamos na primeira seção deste capítulo, a demanda por atividades de formação é constante no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês.
2. O engajamento dos participantes na pesquisa: os professores participantes desta pesquisa foram voluntários que se manifestaram interessados em ter suas aulas observadas e discutidas em conjunto com seus colegas.
3. A realização das autoconfrontações.
4. O retorno ao coletivo: no ano seguinte à realização das autoconfrontações, os professores participantes selecionaram trechos das entrevistas que gostaria de mostrar aos demais membros do coletivo de professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Esses trechos foram editados e exibidos em duas reuniões pedagógicas. Eles serviram de material de estudo e debate para o conjunto de professores-monitores, proporcionando uma ocasião de aprendizagem e desenvolvimento coletivo.

Para escolha dos trechos das autoconfrontações a serem apresentados, os professores seguiram a seguinte orientação, enviada por e-mail: “A ideia é que vocês selecionem trechos que vocês queiram apresentar aos demais professores. Tem que ser trechos significativos pra vocês, que tenham uma relação com problemas ou soluções encontradas, questões que vocês

gostariam de levar pra uma discussão maior junto ao grupo. Podem ser questões que não estejam resolvidas pra vocês, coisas que vocês já superaram, mas que foram complicadas naquele momento, ou até mesmo um debate que vocês acreditam que possa enriquecer o grupo como um todo”¹⁶⁸. Os trechos selecionados por Danilo e Tereza se mostraram significativos para os demais professores, que se reconheceram nas situações vividas pelos colegas¹⁶⁹.

Quanto à postura da pesquisadora e seu envolvimento com o contexto de pesquisa, alguns cuidados foram tomados. Antes da realização das filmagens, os professores foram informados sobre como seria realizada a autoconfrontação e sobre o papel da pesquisadora na condução das entrevistas. Essa primeira comunicação foi importante para marcar as diferenças entre o papel de colega, tutora e de pesquisadora. Durante a autoconfrontação, a pesquisadora não emite avaliações e não dá conselhos, como faria durante as reuniões de tutorado.

O estranhamento diante da conduta do trabalhador é um dos parâmetros para que o pesquisador interrompa as imagens e faça perguntas. Como a pesquisadora conhece bem o contexto dos Cursos Extracurriculares, foi necessário que ela assumisse uma postura ingênua diante do vídeo e que fizesse perguntas e pedisse esclarecimentos sobre ações que compreendia, para que os professores esmiuçassem aspectos da atividade que pareciam “naturalizados”. Longe de ser um problema, acreditamos, assim como Barbier (1996), que a subjetividade e a escuta sensível são fatores importante em uma pesquisa qualitativa. Por esse motivo, a presença da pesquisadora no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês só tem a enriquecer a pesquisa. Além disso, as relações que se pode depreender nos textos entre os professores e a pesquisadora também foram objeto de análise.

Também podemos argumentar em favor da validade desta pesquisa tendo em vista a aprovação da comunidade científica ao longo dos três anos de sua elaboração. As etapas desta pesquisa foram apresentadas em eventos científicos da área da didática do FLE, da linguística aplicada, em congressos nacionais e mundiais de professores e em seminários de pesquisa com especialistas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Com isso, estabelecemos um diálogo com *experts* e profissionais da área, que nos levou a ajustar nosso olhar sobre os jogos e sobre o trabalho dos professores que os usam. O projeto de pesquisa

¹⁶⁸ Cf. e-mail enviado para Danilo e Tereza.

¹⁶⁹ Em diversos momentos, os professores riram com as imagens do vídeo, acenaram com a cabeça, se entreolharam ou reproduziram os mesmos gestos de inquietação que Tereza e Danilo faziam durante a autoconfrontação, como coçar o queixo ou esfregar as mãos. Diante da impossibilidade de tratar a grande quantidade de dados que já possuíamos, não incluímos as filmagens do retorno ao coletivo nas análises desta dissertação. Não descartamos, entretanto, a possibilidade de estudá-las em publicações futuras.

que deu origem a esta dissertação foi também avaliado e aprovado no exame de ingresso no mestrado e no exame de qualificação, realizado em dezembro de 2011.

Com relação aos aspectos éticos, uma vez que não há normas internas da USP a esse respeito, procuramos observar a resolução 196/96¹⁷⁰ do Conselho Nacional de Saúde que determina as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Todos os participantes da pesquisa, professores e alunos, assinaram termos de consentimento de participação na pesquisa. Os nomes verdadeiros dos alunos foram protegidos e trocados por nomes fictícios. Os professores cederam sua imagem e voz e autorizaram a divulgação de seus nomes e dos resultados encontrados na pesquisa. Do mesmo modo, a pesquisadora também assinou um termo se comprometendo a zelar pelo uso e aplicabilidade dos dados produzidos unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.

¹⁷⁰ Disponível em <conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>

3. RESULTADOS DAS ANÁLISES

O estudo do texto importa em considerá-lo da maneira mais íntegra possível, como comunicação, mas ao mesmo tempo, e sobretudo, como expressão. O que o artista tem a comunicar, ele o faz à medida que se exprime. A expressão é o aspecto fundamental da arte e portanto da literatura.

(Antonio Candido)

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis.

(Manuel Bandeira)

Neste capítulo, mostraremos os resultados encontrados nas análises das entrevistas em autoconfrontação com Danilo e Tereza. Como dissemos no capítulo de metodologia, nossas análises seguiram o modelo teórico-metodológico do ISD, conforme formulado por Bronckart (1999/2009) e serão feitas em quatro etapas. Na primeira etapa, descreveremos o contexto geral de produção de cada uma das autoconfrontações, em seus aspectos físicos e sociosubjetivos. Na segunda etapa, passaremos à análise da infraestrutura geral do texto, o que nos permitirá selecionar os trechos que serão analisados de modo mais detido nas etapas seguintes. Na terceira etapa, analisaremos os mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações presentes nos trechos selecionados. Na quarta etapa, investigaremos as figuras de ação. Em alguns desses níveis, separaremos os achados segundo a entrevista, o falante ou a hipótese interpretativa que formulamos, de modo a torná-los mais claros para nosso leitor.

Ao olhar para nossos dados, compartilhamos do pensamento de Bronckart (2008), que afirma:

“Se alguém perguntasse se a linguagem nos informa sobre o ato do trabalho, eu diria não, ela nos informa sobre o processo interpretativo do ato do trabalho por qualquer protagonista, seja ele o próprio trabalhador, seja ele aquele que concebeu o trabalho ou pesquisadores sobre o trabalho. Não se deve pretender, sobretudo, que a linguagem nos informe diretamente sobre o *agir* em si mesmo, ela nos informa sobre a sua interpretação” (BRONCKART, 2008, p. 282).

Não pretendemos, assim, propor uma interpretação definitiva do que seja o trabalho do professor de línguas estrangeiras ou do uso do jogo para o ensino, mas que nosso trabalho contribua com as reflexões sobre a atividade do professor que já vêm sendo feitas no campo da linguística aplicada e que propõem um novo olhar sobre o trabalho de ensinar.

3.1. Contexto de produção das entrevistas em autoconfrontação

Nesta seção, explicaremos o contexto em que foram produzidas as duas entrevistas em autoconfrontação simples (de agora em diante ACS), a primeira com o professor Danilo e a segunda com a professora Tereza, e a entrevista em autoconfrontação cruzada (doravante ACC) realizada com ambos os professores. Para cada uma das entrevistas, descreveremos, primeiramente, o contexto físico de produção do texto, para depois explicarmos também seu contexto socio subjetivo.

3.1.1. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação de Danilo

A autoconfrontação simples com Danilo foi realizada em 08 de junho de 2011, em uma das salas do Laboratório de Apoio à Pesquisa e ao Ensino em Letras (LAPEL) da Universidade de São Paulo¹⁷¹. A entrevista durou 43 minutos e foi feita no período da manhã, antes das aulas de Danilo, que naquela semana estava muito ocupado com atividades de final de semestre, como a preparação de revisões e de provas finais.

No início da entrevista, Danilo foi informado de que poderia escolher a língua em que falaríamos. O professor optou por fazer a entrevista em francês, que é a língua comumente usada pelos professores dos Cursos Extracurriculares em situações de formação e, eventualmente, em conversas na sala dos monitores¹⁷². Também é a língua usada nas reuniões de tutorado e talvez seja por esse motivo que Danilo tenha optado pelo francês, uma vez que na maioria das vezes em que esteve reunido com a pesquisadora era essa a língua usada. Antes de assistirem ao vídeo da aula de Danilo, a pesquisadora o orientou sobre como essa entrevista seria realizada, dizendo que alguns trechos haviam chamado a sua atenção e que, por isso, ela pararia o vídeo nesses momentos, mas que o professor também poderia parar o vídeo sempre que quisesse comentar algo:

¹⁷¹ Todas as entrevistas ocorreram no prédio de Letras da Universidade de São Paulo, que é o local de estudo e de trabalho dos três participantes das autoconfrontações.

¹⁷² Danilo, particularmente, era um dos professores que mais usava o francês para se comunicar com os demais em situações informais na sala dos monitores.

Excerto 1 - ACS de Danilo - Orientações para a realização da autoconfrontação

1. Pesquisadora	tu fais comme tu veux, d'accord? ... tu fais comme tu veux ... donc, comment ça va marcher ... je vais mettre la vidéo ... et on va s'arrêter en fait où tu veux... j'ai pris quelques notes donc il y a des choses que je voulais commenter avec toi et si jamais tu veux parler de quelque chose que tu vois sur l'écran tu peux/ tu peux aussi arrêter
2. Professor Danilo	d'accord, d'accord

Em seguida, professor e pesquisadora assistiram integralmente à gravação do jogo feito pelo professor em sua aula. Como vemos na imagem abaixo, pesquisadora e professor posicionaram-se lado a lado, para que ambos pudessem parar o vídeo conforme o assistissem. A segunda tela de computador, virada para a câmera, foi posicionada próxima à pesquisadora, para que não encobrisse o professor:

Figura 21 - ACS de Danilo - Professor e pesquisadora assistem vídeo da aula de Danilo

Para uma melhor compreensão do contexto sociossubjetivo, julgamos importante analisá-lo tanto do ponto de vista da pesquisadora, quanto do ponto de vista do professor entrevistado.

Do ponto de vista da pesquisadora, podemos dizer que o enunciador é uma professora da mesma instituição que o destinatário, porém com mais experiência. Além das atividades docentes, há cerca de um ano e meio, a pedido da coordenação do curso, a pesquisadora atuava como tutora, ou conselheira pedagógica, dos professores iniciantes. Durante aquele semestre, o professor havia seguido, junto com dois outros professores, o programa de tutorado com a pesquisadora, participando de reuniões semanais com o intuito de auxiliá-lo na preparação de suas aulas e na resolução de eventuais problemas encontrados em sala. Assim,

a enunciativa vê o professor como um jovem recém-chegado à instituição de ensino que, apesar da pouca experiência, se mostrava motivado e interessado em aprimorar seu trabalho, seja nos programas de formação oferecidos pela instituição, como o tutorado, seja por sua participação na pesquisa. Além disso, ela o vê como alguém disposto a ajudá-la, reservando um horário em sua agenda já bastante apertada para a gravação das autoconfrontações. O objetivo da pesquisadora era produzir dados para sua pesquisa da melhor maneira possível, tentando não influenciar a fala do professor. Como a pesquisadora era também tutora de Danilo, interessava-lhe ainda promover o desenvolvimento do trabalho do professor, proporcionando-lhe um momento de observação e debate sobre seu trabalho¹⁷³. A pesquisadora ocupava, assim, um duplo papel. Além de produzir dados para sua pesquisa, ela atuava também como formadora de Danilo.

Do ponto de vista do professor, a pesquisadora é uma professora mais experiente com uma formação mais profunda em sua área de atuação, tendo contribuído em sua formação como sua tutora. Pode-se dizer que o professor tinha como objetivo ajudar a pesquisadora com sua pesquisa de mestrado, e participar de mais uma formação. Além disso, ele também poderia estar buscando a aprovação da pesquisadora ao mostrar que aprendeu a dar aulas. Como a pesquisadora era também tutora do professor, é possível que Danilo tenha visto na pesquisadora uma avaliadora ou supervisora, ou seja, alguém que observaria seu trabalho para aconselhá-lo como o fazia durante as reuniões do programa de tutorado¹⁷⁴.

3.1.2. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação de Tereza

A entrevista em ACS com Tereza foi realizada no mesmo dia da entrevista de Danilo, mas no período noturno. Naquele dia, a professora havia trabalhado em duas escolas diferentes e mostrava sinais de cansaço.

A entrevista em ACS com Tereza foi mais longa, com duração de 75 minutos, pois o trecho de aula selecionado para observação era também mais longo do que o trecho da aula de Danilo.

Assim como as demais entrevistas, a ACS de Tereza ocorreu em uma das salas multimídia do prédio de Letras. No entanto, devido ao período de sua realização, havia um

¹⁷³ Desse ponto de vista, nossa pesquisa, assim como as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores da Clínica da Atividade, tem caráter de intervenção e de transformação das situações de trabalho (CLOT, 1999; 2001).

¹⁷⁴ Como veremos mais adiante, a relação de poder da pesquisadora sobre Danilo é maior do que sobre Tereza. Esse contexto teve implicações na realização das entrevistas.

grande número de alunos no prédio e, conseqüentemente, havia muito barulho no corredor. Além disso, na sala ao lado acontecia uma palestra sobre música popular brasileira e em diversos momentos a entrevista teve que ser interrompida, pois o barulho das músicas sertanejas atrapalhava a concentração da pesquisadora e da professora, impedindo-as de assistir ao filme da aula.

Quanto à língua em que seria feita a autoconfrontação, as mesmas orientações fornecidas a Danilo foram também dadas a Tereza, que optou por realizar a entrevista em português:

Excerto 2 - ACS de Tereza - professora e pesquisadora escolhem a língua de realização da autoconfrontação

1. Pesquisadora	Se você preferir fazer em português a gente faz em português se você preferir fazer em francês a gente faz em francês... como você achar melhor
2. Professora Tereza	[ah como você preferir <u>porque a pesquisa é tua</u>
3. Pesquisadora	Não, tanto faz/pra mim tanto faz/ como você se sentir mais à vontade
4. Professora Tereza	espontânea em português [olha eu sou mais

Como vemos no excerto, Tereza justifica a escolha do português dizendo que é mais espontânea em língua materna, mas há de se considerar ainda o fato de que a autoconfrontação de Tereza foi realizada após um dia de trabalho e que realizar a autoconfrontação em francês poderia acarretar em um esforço cognitivo maior e em uma nova fonte de cansaço para a professora. Além disso, a professora e a pesquisadora se conhecem e trabalham juntas há mais tempo, possuindo assim uma relação de parceria mais próxima que costuma ocorrer em língua portuguesa.

No mesmo excerto citado, Tereza pede à pesquisadora que escolha a língua da autoconfrontação, justificando que se trata de sua pesquisa (conforme trecho sublinhado). Alguns dados do contexto sociossubjetivo, que mostraremos mais adiante, explicam o argumento de Tereza.

Após a escolha da língua em que seria realizada a entrevista, a pesquisadora deu as instruções de como seria conduzida a autoconfrontação, da mesma forma como havia feito durante a entrevista com Danilo. Em seguida, pesquisadora e professora assistiram ao vídeo da aula. Assim como na entrevista de Danilo, professora e pesquisadora sentaram-se diante do computador, para que pudessem interromper o vídeo quando desejassem. A entrevista aconteceu em uma outra sala do LAPEL. Como a configuração da sala era um pouco diferente, a segunda tela foi posicionada em uma segunda mesa, para que não atrapalhasse a visão do rosto da professora e da pesquisadora, conforme vemos na imagem abaixo:

Figura 22 - ACS de Tereza - Professora e pesquisadora assistem ao vídeo da aula de Tereza

Quanto aos aspectos socio subjetivos, Tereza e a pesquisadora trabalham juntas nos Cursos Extracurriculares, mas também são colegas de Universidade. Tereza possui mais experiência em fazer pesquisa, pois ingressou no mestrado um ano antes e havia feito iniciação científica durante a graduação. Já a pesquisadora possui mais experiência do que Tereza no ensino de francês. Quando se conheceram, em uma escola de línguas em 2008, Tereza começava a ensinar, enquanto a pesquisadora dava aulas há cerca de dois anos. Na ocasião, a pesquisadora e Tereza se encontravam com frequência na sala dos professores e, não raro, discutiam sobre as atividades que fariam em suas aulas. Já nessa época, Tereza era professora-monitora dos Cursos Extracurriculares de Francês. A pesquisadora só seria selecionada para integrar os cursos no ano seguinte.

Do ponto de vista da pesquisadora, Tereza é uma colega que possui quase tanta experiência de ensino quanto ela. Como Tereza é também a professora-monitora mais antiga dos Cursos Extracurriculares de Francês, ela é e uma referência para outros professores-monitores e uma interlocutora para assuntos relacionados ao trabalho nesse contexto. Em diversas ocasiões, a pesquisadora e Tereza trabalhavam juntas na preparação de atividades, provas e uma oficina pedagógica das *Journées de Formation*¹⁷⁵. Tereza é também uma colega de mestrado com mais experiência e que conhecia bem as dificuldades de se realizar uma pesquisa. Por isso, para a pesquisadora, a principal motivação de Tereza ao se candidatar a colaborar com a pesquisa foi a solidariedade a uma colega que precisava produzir dados para seu mestrado.

¹⁷⁵ Para mais detalhes sobre as *Journées de Formation*, ver Capítulo 2, seção 2.1.3. A coordenação pedagógica dos Cursos Extracurriculares de Francês.

Do ponto de vista de Tereza, a pesquisadora é uma professora com um pouco mais de experiência e que lhe ajudou um pouco quando ela começou a ensinar. Tereza vê a pesquisadora como alguém que gosta de usar jogos em aula e se interessa pelo assunto. Como é mais experiente na atividade de pesquisa, Tereza se preocupa também com o trabalho da pesquisadora. Por esse motivo, vemos em alguns trechos uma meta-reflexão sobre os dados da pesquisa. O trecho a seguir exemplifica essa situação. Após serem interrompidas pela música sertaneja que tocava na sala ao lado, Tereza pergunta à pesquisadora como ela vai fazer para suprimir das gravações o barulho da sala ao lado:

Excerto 3 - ACS de Tereza - Interesse de Tereza pela pesquisa

191. Professora Tereza	como que você vai editar isso?
192. Pesquisadora	tem bastante programas o movie maker
193. Professora Tereza	[não não não eu digo:: você:: bom enfim você vai selecionar trechos da conversa que você achar mais interessantes?
194. Pesquisadora	não eu to/ eu é só que eu posso editar caso eu tenha muita interferência desse tipo né?
195. Professora Tereza	ah tá

Além da vontade de contribuir com o mestrado de sua colega, Tereza decidiu participar da pesquisa porque viu a possibilidade de aprimorar sua formação profissional. Como monitora dos cursos extracurriculares, ela sempre se esforçou para participar de todas as formações possíveis. Após a realização das entrevistas em autoconfrontação, Tereza interessou-se pela metodologia da Clínica da Atividade (Clot, 1999; 2001) e procurou alguns textos teóricos que lhe esclarecessem um pouco mais esse tema¹⁷⁶.

3.1.3. Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação cruzada com Danilo e Tereza

A entrevista em autoconfrontação cruzada com Danilo e Tereza aconteceu dois dias após a realização das entrevistas em ACS¹⁷⁷ e durou cerca de 160 minutos. Optou-se por

¹⁷⁶ Em outubro de 2011, Tereza apresentou o trabalho “*L’importance des rapports d’expérience vécue : étude d’un cas particulier*” (A importância dos relatórios de experiência vivida: o estudo de um caso particular”) no Congresso Brasileiro de Professores de Francês, realizado em Curitiba. Para compor sua apresentação, Tereza baseou-se nos preceitos da Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Faïta, 2004). Na mesma ocasião, a professora citou sua esta pesquisa como uma das frentes do dispositivo de formação de professores dos Cursos Extracurriculares de Francês.

¹⁷⁷ Idealmente, esperaríamos ainda alguns dias para a realização da autoconfrontação cruzada. Isso não foi possível, pois tínhamos uma viagem marcada para a semana seguinte, para a primeira fase do projeto “*Analyser l’activité de professeurs de français au Brésil en préalable à l’élaboration d’une stratégie et d’une ingénierie de formation professionnelle continue*”, em parceria com o grupo ERGAPE, da Université d’Aix-

assistir primeiramente à aula de Danilo, pois era esse o vídeo mais curto e não correríamos o risco de esgotar o tempo da entrevista assistindo a apenas uma das aulas. Para essa entrevista, também usamos uma das salas do LAPEL, a mesma que havia sido utilizada para a entrevista de Danilo.

Para esta análise, discutiremos conjuntamente o contexto físico e o sociossubjetivo, estabelecendo ligações entre eles de modo a compreendermos as relações entre Danilo e Tereza e entre a pesquisadora e os dois professores. Primeiramente, vejamos as relações entre Danilo e Tereza.

Assim como nas duas entrevistas anteriores, antes de começar, a pesquisadora explicou como seria feita a autoconfrontação. Como agora havia a presença de um colega professor-monitor além da pesquisadora, foi estabelecido que, ao assistir a aula de um dos professores, apenas seu colega ou a pesquisadora poderiam parar o filme. Assim, ao ver a aula de Tereza, apenas Danilo e a pesquisadora poderiam interromper as imagens para fazer perguntas e, ao assistir à aula de Danilo, apenas a pesquisadora e Tereza poderiam parar o vídeo. Essa regra foi estabelecida, pois a pesquisadora tinha o interesse em saber quais momentos suscitariam o debate entre os pares e se os mesmos temas seriam abordados em cada uma das autoconfrontações simples e na ACC:

Excerto 4 - ACC - Orientações para a realização da entrevista

4. Professor Danilo	je ne veux pas que ça soit de moi en train de::
5. Professora Tereza	[d'un débat ((risos))
6. Professor Danilo	[ouais non...pas un débat ça peut être un débat mais tu sais moi en train de:: me/me:: ahn::... comme on dit ahn:: me ex/me ex/ é me explicar mesmo ah tá ruim aqui , entende, foi por causa daquilo e aí descarta qualquer opinião já sabe?
7. Pesquisadora	7P. Não, mas eu acho que se você acha que precisa explicar alguma coisa você tem que explicar... isso daí não tem problema. A única coisa é que agora quem para o filme somos eu e a Tereza...
Professor Danilo	Uhum

Conforme podemos observar, no excerto supracitado, Danilo manifesta sua inquietação quanto à realização da ACC. Como veremos no estudo das modalizações de sua ACS, ele qualifica negativamente seu agir e, por esse motivo, teme que a sua participação na ACC não passe de uma compilação de desculpas para algo que, segundo as palavras dele, está ruim. Outra razão para a preocupação de Danilo reside no aspecto sociossubjetivo da

Marseille. Precisamos produzir os dados da pesquisa antes da viagem para apresentá-los aos demais participantes do projeto.

autoconfrontação. Dos três participantes, Danilo é o mais inexperiente. Enquanto Tereza ensinava há mais de três anos e a pesquisadora há cerca de cinco anos, Danilo havia começado a trabalhar como professor-monitor há apenas dois meses. Desse modo, havia para Danilo um claro desequilíbrio nas relações de poder entre os três, que o posicionava no polo mais fraco. Por um lado, Danilo se sentia incapaz de emitir qualquer crítica à aula de Tereza:

Excerto 5 - ACC - Orientações para a realização da autoconfrontação cruzada sobre a aula de Tereza

607. Professor Danilo	tá:: eu temo que seja uma coisa “não, tá bom do jeito que tá, gostei, achei legal”
608. Pesquisadora	((risos))
609. Professor Danilo	“é assim mesmo” né... aquela coisa sem opinião sabe?
610. Pesquisadora	então vamos assistir?
611. Professora Tereza	[sem o quê?
612. Professor Danilo	sem opinião sabe
613. Pesquisadora	não, eu acho que você vai ter opiniões:: sim, vamos ver... porque é bem diferente né? vamos dar uma observada
614. Professora Tereza	é diferente

Por outro lado, Danilo via Tereza como uma professora mais experiente, que certamente veria inúmeros problemas em sua aula e que não pouparia críticas :

Excerto 6 - ACC - Orientações para a realização da autoconfrontação cruzada sobre a aula de Danilo

14. Professor Danilo	[eu não vou poder chegar e falar assim olha aqui realmente foi uma grande porcária
15. Pesquisadora	((risos))
16. Professora Tereza	[uhum
17. Professor Danilo	[porque:: sabe (eu) vou começar:: a me explicar (em seguida)
18. Pesquisadora	não, vocês vão respondendo
19. Professora Tereza	[se eu não reparar que você achou porcária, tá beleza
20. Pesquisadora	[não não é:: e ao mesmo tempo se ela comentar alguma coisa mas você achar “ah não mas eu não concordo” ou então “ah mas isso daqui eu fiz só por causa daquilo” se você quiser ju/falar é claro que pode NE
21. Professor Danilo	tá certo

A resposta de Tereza nos mostra o modo como a professora assume seu papel de observadora da atividade de Danilo (conforme turno 19, “*se eu não reparar que você achou porcária, tá beleza*”). Diante da reação de Danilo, a pesquisadora reformula a orientação dada, deixando claro a Danilo que o princípio da autoconfrontação é que haja um debate entre os professores e que ele deve responder aos comentários e às críticas feitas por Tereza.

Se observarmos a situação do ponto de vista de Tereza, veremos que, para ela, Danilo é um professor menos experiente, recém-chegado aos Cursos Extracurriculares. Na resposta de Tereza para Danilo, podemos perceber que Tereza o questiona quanto aos julgamentos que ele faz sobre sua aula (*que você **achou** porcária*). Ao mesmo tempo, sua resposta tem a intenção de tranquilizá-lo, uma vez que ela pode não ser capaz de perceber o que estaria ruim na aula de Danilo (*se eu não reparar*). Tereza compreende que, assim como Danilo, ela também está em um período de formação e que Danilo certamente encontrará problemas em sua aula.

Quanto à língua escolhida para a realização da autoconfrontação, os professores e a pesquisadora chegaram ao acordo que seria usada a língua que os professores preferissem:

Excerto 7 - ACC - Participantes escolhem língua a ser usada na autoconfrontação cruzada

24. Pesquisadora	em relação à língua também é a mesma coisa com a primeira/da primeira gravação, então se vocês quiserem falar em português ou em francês vocês podem trocar:: vocês podem falar na língua que vocês preferirem
25. Professor Danilo	Tá
26. Pesquisadora	pode ser? tudo bem? então:: começamos em que língua?
27. Professor Danilo	ah je sais pas
28. Professora Tereza	não si/s'il se sent à l'aise en français et toi tu es bien aussi non
29. Pesquisadora	[non ah/ah
30. Professora Tereza	[à cause/parce que/ c'est filmé est en français (on peut faire) en français
31. Pesquisadora	non, c'est comme vous voulez ahn franchement
32. Professora Tereza	ça marche pour moi en français
33. Professor Danilo	[je pense que les deux ça va
34. Pesquisadora	oui... on mélange les deux
35. Professora Tereza	<u>[les deux... pour la transcription elle souffrira</u>
36. Pesquisadora	[mais non Térése.. allez on peut commencer on y va?

Como sabia que Danilo havia preferido fazer sua ACS em francês, Tereza opta por começar a ACC em francês também (conforme turno 28. “*s'il se sent à l'aise en français et toi tu es bien aussi non*”). Observem que o primeiro motivo dado por Tereza para o uso da língua francesa é que o Danilo “se sinta à vontade”, o mesmo motivo pelo qual Tereza justifica em sua ACS que prefere falar em português¹⁷⁸. Dessa forma, Tereza abre mão de seu conforto para que Danilo se sinta mais à vontade, na tentativa de reduzir as diferenças entre eles.

Agora, observemos a relação entre a pesquisadora e os dois professores.

¹⁷⁸ Ver capítulo 3.1.2. *Contexto de produção da entrevista em autoconfrontação de Tereza*

Como eram três os participantes da entrevista em ACC, a pesquisadora optou por sentar-se entre os professores-monitores, com a segunda em uma posição mais afastada do computador. Assim, a pesquisadora poderia controlar mais facilmente o vídeo e parar as imagens assim que um professor começasse a falar ou esboçasse alguma reação. Do mesmo modo, ambos os professores estariam perto o suficiente do computador para interromper o vídeo quando quisessem. Assim como nas duas entrevistas anteriores, usamos um computador para assistir aos vídeos das duas aulas e uma segunda tela para projetar as imagens que assistíamos em direção à câmera de vídeo. Entretanto, devido a um problema técnico, muito embora pudéssemos ver a projeção das imagens no momento da entrevista, o filme usado não captou as imagens da aula e a segunda tela permaneceu preta.

Na imagem abaixo, vemos como foi organizado o espaço da entrevista.

Figura 23 - ACC - Professores e pesquisadora assistem ao vídeo da aula de Danilo.

Assim como nas entrevistas em ACS, a posição de poder da pesquisadora é maior em relação a Danilo do que em relação à Tereza. No entanto, como havia a presença de um segundo professor na sala, as intervenções da pesquisadora são menos necessárias, uma vez que os professores fazem perguntas uns aos outros. Desse modo, a pesquisadora assume o papel de organizadora da entrevista. Suas intervenções, no mais das vezes, têm o intuito de incitar o debate ou de reduzir o desequilíbrio entre os professores, como vemos no trecho a seguir:

Excerto 8 - ACC - Pesquisadora chama a atenção de Danilo para detalhe na aula de Tereza

1025. Pesquisadora	você lembra o que ela tinha dito? no momento de sentar?
1026. Professora Tereza	ele não lembra, mas você tem que chamar a atenção?
1027. Pesquisadora	[não]
1028. Professora Tereza	((risos))... que ela falou assim ahn:: asseyez-vous mais près
1029. Pesquisadora	pas très loin

No fragmento acima, a pesquisadora mostra a Danilo que os alunos de Tereza não obedecem à instrução dada pela professora. O comentário da pesquisadora é percebido como uma crítica por Tereza, que reage com uma pergunta (“*ele não lembra, mas você tem que chamar a atenção?*”) que mais soa como um pedido para que a pesquisadora não chame a atenção de Danilo para quaisquer problemas que apareçam em sua aula.

O contexto sociossubjetivo se torna ainda mais complexo ao observarmos que tanto o professor quanto a pesquisadora sabem que as gravações podem ser objeto de escuta de outras pessoas, como por exemplo, a coordenadora pedagógica dos cursos, que orienta esta pesquisa, colegas de trabalho que também estudam na USP e pesquisadores em geral. Trata-se do que Kerbrat-Orecchioni (2006, p.29) chama de *tropo comunicacional*, ou seja, um discurso cujo alocutário esconde um destinatário outro. Ao serem perguntados sobre o que mais os incomodava nas gravações das aulas, os professores afirmaram:

Excerto 9 - ACC - Presença de um observador na sala de aula

1319. Pesquisadora	mas cê acha que incomodava mais a câmera ou a minha presença?
1320. Professor Danilo	ah, mas a câmera Era a presença de alguém é o olhar tem um olhar estrangeiro ali...
1321. Pesquisadora	Uhum
1322. Professor Danilo	(não deixa de ser) não faz muita diferença eu acho... é o olhar/ é o olhar do outro/ olhar de quem tá por fora... não faz diferença/é igual...

Ao falar sobre o desconforto sentido no momento da gravação das aulas, os professores revelam ter consciência da câmera como um índice da presença de observadores externos à aula: a pesquisadora, os colegas dos Cursos Extracurriculares de Francês, e eles mesmos no futuro. Como as entrevistas em autoconfrontação também são filmadas, os professores estão cientes de que serão assistidos por outros e, por isso, suas falas possuem múltiplos destinatários.

3.2. Infraestrutura geral dos textos

Neste segundo nível de análise, nós nos interessaremos pelo estudo dos conteúdos discutidos pelos professores. Na primeira parte, analisaremos os temas abordados e o modo como foram inseridos no diálogo entre os participantes da pesquisa. Na segunda parte, mostraremos o modo como esses temas são representados na fala de cada um segundo o tipo de discurso usado, ou seja, se eles são tratados de modo conjunto ou disjunto à situação de enunciação e se há implicação ou autonomia do enunciador em relação ao enunciado.

3.2.1. Orientação temática e plano global dos conteúdos

As entrevistas em autoconfrontação consistem em uma longa sequência dialogal na qual professores e pesquisadora alternam turnos de falas conforme assistem ao vídeo da aula desses professores. Para analisá-las, começamos segmentando cada uma das entrevistas segundo o conteúdo temático apresentado. Cada vez que um tema novo era inserido no diálogo, classificamos o segmento em questão no grupo dos segmentos de orientação temática (SOT) (Bulea e Fristalon, 2004) e observamos, em primeiro lugar, de onde surgiam os temas e, em segundo lugar, qual dos interlocutores era responsável pela introdução do tema no diálogo.

Quanto à sua origem, os temas podem ser divididos entre: 1. motivados pela interação com os co-enunciadores; 2. motivados pelo vídeo da aula; e 3. outras origens, como orientações prévias à exibição do vídeo ou temas motivados por fatores externos à autoconfrontação. Os trechos nos quadros a seguir servem de exemplo para as três categorias:

Excerto 10 - ACS de Tereza - Exemplo de sequência de orientação temática tipo 1. motivada pela interação com os co-enunciadores

223. Professora Tereza	()... depois que eu falei pra eles escolherem dois cada um eu falei " não eu devia ter pedido um só "... só que se eles tivessem escolhido um só eu tinha menos eu tinha menos exemplos também
224. Pesquisadora	mas por que que você acha que devia ter escolhido um só ?
225. Professora Tereza	pra ser mais rápido... se bem que como a gente tá com tempo na aula também eu to adiantada com eles... mas eu acho que/que pra eles fica um pouco cansativo né?... com um só ()

No trecho anterior, Tereza explicava que desenhava na lousa para evitar usar a tradução em português como recurso em caso de dúvidas de vocabulário. A partir da

pergunta da pesquisadora sobre a escolha de apenas uma carta de jogo por aluno¹⁷⁹, Tereza introduz o tema “tempo do jogo”.

Excerto 11 - ACS de Danilo - Exemplo de sequência de orientação temática tipo 2. motivada pelo vídeo da aula

16. Professor Danilo	*in. video* ce que vous faites pendant la semaine ... alors vous deux vous deux (Paulina, Eduardo) ... regardez-moi... j'explique un jeu *fin video*
17. Pesquisadora	((risos)) qu'est-ce qu'ils faisaient? ((risos))

No exemplo acima vemos que a pesquisadora reage e faz referência direta a uma cena que acaba de assistir no vídeo.

Os demais temas ou eram perguntas e orientações prévias à exibição do vídeo, ou temas que foram motivados por fatores externos à autoconfrontação:

Excerto 12 - ACS de Tereza - Exemplo de sequência de orientação temática tipo 3. motivada por fatores externos

228. Professora Tereza	mudei a estratégia... porque:: lendo depois eles podiam não prestar tanta atenção... eles tavam mais eles estavam querendo copiar/ ((ruído de música na sala ao lado)) que que é isso meu Deus? ((risos))
229. Pesquisadora	[o pessoalzinho tá difícil né?... vamos dar um tempo... só um instantinho.

Tendo apreendido a origem dos temas discutidos, observamos em cada uma das entrevistas quantos novos temas eram trazidos ao debate pela pesquisadora e pelos dois professores¹⁸⁰. As quatro tabelas a seguir ilustram os resultados encontrados nas autoconfrontações:

Temas introduzidos		
	Pela pesquisadora	Pelo professor Danilo
Motivados pelas imagens	12	9
Motivados pela fala do outro	2	4
Outros	3	0
TOTAL	17	13

Tabela 5 - Sequências de orientação temática na ACS de Danilo

¹⁷⁹ Ver seção 2.4.1. *Instrumentos de produção dos dados* para maiores detalhes sobre a estrutura do jogo de Tereza.

¹⁸⁰ Devido a sua extensão, apresentaremos no apêndice o quadro com todos os temas de cada autoconfrontação em ordem de aparição dos temas e com a indicação de quem introduziu cada um deles.

Temas introduzidos		
	Pela pesquisadora	Pela professora Tereza
Motivados pelas imagens	18	16
Motivados pela fala do outro	2	1
Outros	6	3
TOTAL	26	20

Tabela 6 - Sequências de orientação temática na ACS de Tereza

Temas introduzidos			
	Pela pesquisadora	Por Danilo	Por Tereza
Motivados pelas imagens	11	3	9
Motivados pela fala dos outros	1	1	0
Outros	2	0	0
TOTAL	14	4	9

Tabela 7 - Sequências de orientação temática na ACC referente à aula de Danilo¹⁸¹

Temas introduzidos			
	Pela pesquisadora	Por Danilo	Por Tereza
Motivados pelas imagens	13	18	9
Motivados pela fala dos outros	0	0	0
Outros	2	0	0
TOTAL	15	18	19

Tabela 8 - Sequências de orientação temática na ACC referente à aula de Tereza

Conforme observamos nas tabelas acima, excetuando-se a ACC sobre a aula de Tereza, a pesquisadora é responsável pelo maior número de sequências de orientação temática nas entrevistas em autoconfrontação. No entanto, poucas sequências de tratamento temático se encontram em suas falas e os turnos da pesquisadora costumam ser consideravelmente menores que os turnos dos professores. Isso acontece porque a pesquisadora faz perguntas e pede esclarecimentos aos professores, principalmente quanto às ações que aparecem no vídeo.

¹⁸¹ Decidimos apresentar separadamente os resultados encontrados na parte da autoconfrontação cruzada referente à aula de Danilo e os resultados que dizem respeito à parte referente à aula de Tereza. Nossa escolha se deve a dois fatores. Em primeiro lugar, como o objeto de análise é diferente nas duas partes da autoconfrontação (primeiro assistimos à aula de Danilo e, depois, à aula de Tereza), é normal que mudem também alguns dos temas discutidos. Em segundo lugar, como explicamos na seção 3.1. *Contexto de produção das entrevistas em autoconfrontação*, na primeira parte da autoconfrontação cruzada, referente à aula de Danilo, Tereza tinha prioridade para interromper o vídeo e fazer perguntas, enquanto que na segunda parte, referente à aula de Tereza, a prioridade era de Danilo. Por esse motivo, é também normal que a participação de cada um dos professores na introdução de novos temas no diálogo também varie.

No entanto, a preponderância da influência da pesquisadora na definição dos temas a serem tratados não implica que eles não sejam de interesse dos professores. Ao contrário, constatamos que um mesmo tema pode ser retomado muitas vezes pelos interlocutores ao longo de cada autoconfrontação ou mesmo em diversas autoconfrontações.

Durante a entrevista em ACS com Danilo, foram abordados 14 temas diferentes, dos quais 6 foram retomados ao menos uma vez ao longo do diálogo. Os temas mais recorrentes são: como o professor conduz o jogo, os conteúdos trabalhados, as explicações da regra do jogo e a relação entre professor e alunos.

Já na entrevista em ACS com Tereza, 21 temas diferentes foram tratados, dos quais 9 se repetiram durante a entrevista. Foi grande a recorrência de segmentos relativos à maneira como a professora realiza o jogo, à duração do jogo, ao modo de finalizá-lo, à relação da professora com os alunos e à presença da pesquisadora durante a aula.

Na entrevista em ACC referente à aula de Danilo, 11 temas foram introduzidos, dos quais 6 se repetiram e observou-se a recorrência dos temas principais da ACS, mostrando que as observações feitas por Tereza na ACC foram muito parecidas com as observações feitas por Danilo e pela pesquisadora durante a ACS.

Na parte da entrevista em ACC referente à aula de Tereza, foram tratados 17 temas, dos quais 9 se repetiram. Os temas mais recorrentes dizem respeito ao modo como a professora conduz o jogo, aos conteúdos trabalhados, à compreensão dos enunciados em francês, ao uso da língua materna pelos alunos, à relação entre professora e alunos e à presença da pesquisadora durante a aula. Vemos, assim, que novos temas são desenvolvidos na presença de Danilo, o que nos faz elaborar a hipótese de que o olhar de Danilo sobre a aula de Tereza abre margem para novas interpretações sobre o agir da professora.

Analisando os temas encontrados nas três entrevistas, chegamos a duas grandes categorias temáticas: a primeira delas agrupando temas que focalizam a realização da autoconfrontação e a segunda agrupando temas diversos relacionados à realização da tarefa, que, por sua vez, podem ser divididos em aspectos técnicos e aspectos físicos e socioafetivos.

O quadro abaixo, que apresenta os temas em ordem alfabética, ilustra essa divisão:

Quadro 7 - Seleção dos temas para análise.

	Categorias		
	1. A autoconfrontação	2. Temas diversos	
		2.1. Aspectos técnicos	2.2. Aspectos físicos e socioafetivos
Temas	Avaliação da autoconfrontação Organização da autoconfrontação Preocupação com a pesquisa Presença da pesquisadora durante a aula Término da autoconfrontação	Atividade do professor enquanto os alunos jogam Avaliação do jogo Compreensão dos enunciados em francês Condução do jogo Conteúdos trabalhados no jogo Explicação e compreensão das regras do jogo Formulação da regra gramatical Início do jogo Problemas durante o jogo Tema e objetivo do jogo Tempo do jogo Término do jogo Uso da língua materna Uso da lousa	Condição física da professora Hesitações e modificações no curso da aula Jogo e diversão para o professor Número de alunos e condições de trabalho Postura da professora Relação com alunos Relação entre diversão e aprendizagem

Como vemos no quadro acima, ao tratar dos aspectos técnicos da aula, os temas mais recorrentes ligavam-se, de alguma forma, ao jogo realizado. Conforme explicamos na introdução desta dissertação, o estudo dos jogos nasce de um interesse geral do coletivo de trabalho. À época do início desta pesquisa, os professores dos cursos extracurriculares de francês já haviam manifestado o desejo de ler mais e de fazer mais formações a respeito do uso de jogos para o ensino. Para nós, é particularmente significativo que os jogos sejam objeto de debate entre os professores e que esse debate se manifeste também nas autoconfrontações, fechando assim, um ciclo entre o que se desejava conhecer de um ponto de vista teórico, as práticas efetivamente realizadas em aula pelos professores-monitores e o retorno à reflexão acadêmica a partir da observação e da análise dessas práticas.

Conjuntamente, o estudo dos conteúdos temáticos das entrevistas em autoconfrontação nos revela que a realização de uma tarefa correlaciona habilidades diferentes e que os elementos contextuais, como a relação entre professor e alunos ou a condição física dos professores, são constantemente expostos.

Diante da classificação dos temas das autoconfrontações exposta no quadro supracitado, decidimos descartar de nossas análises os segmentos temáticos que pertencem à

primeira categoria (*1. A autoconfrontação*), uma vez que a ela pertencem os segmentos cujos temas associam-se às condições de realização da autoconfrontação, que nos ajudaram a compreender o contexto de produção dos textos, mas que em nada nos esclarecem sobre o trabalho dos professores e nem sobre os jogos usados para o ensino¹⁸².

Dessa forma, os segmentos que integraram nossas análises obedecem a dois critérios de seleção:

1. São temas diretamente relacionados ao jogo realizado em aula e, possivelmente, conterão pistas de respostas a nossas questões de pesquisa.
2. São temas que nos fornecem elementos de análise do contexto de trabalho dos professores e das condições de realização de sua atividade.

Cabe esclarecer que, apesar de alguns temas não possuírem relação direta com nossas perguntas de pesquisa, eles ainda assim nos são relevantes, uma vez que emergiram do debate sobre o jogo. Nesse sentido, o fato de focalizar nos jogos realizados pelos professores, nos permitiu olhar para outras questões do *métier* que são importantes para a realização das tarefas de um professor e para o manejo dos instrumentos de que ele dispõe, dentre os quais o próprio jogo.

3.2.2. Tipos de discurso

Tendo analisado a interação entre professores e pesquisadora durante as entrevistas e tendo descartado os trechos que não contribuiriam para responder nossas perguntas de pesquisa, passemos à análise dos tipos de discurso.

De modo geral, identificamos que o gênero entrevista em autoconfrontação se realiza prioritariamente em discurso interativo (mundo do expor implicado), no interior do qual se desenvolve uma longa sequência dialogal¹⁸³. Tal como se apresenta na entrevista em autoconfrontação, o discurso interativo pertence a um subconjunto que pode também ser encontrado em outros gêneros originariamente orais, como a conversação. Segundo Bronckart (1999/2009, p. 187-188), “nesses casos, um mundo discursivo específico é construído – o mundo da semiotização do conteúdo temático mobilizado na interação – e é relacionado ao mundo ordinário dos agentes dessa mesma interação”, como vemos no exemplo abaixo:

¹⁸² Os temas dessa categoria poderão, entretanto, ser debatidos no futuro, em um artigo.

¹⁸³ Nesse sentido corroboramos com Lousada (2006).

Excerto 13- ACC referente à aula de Tereza - Discurso interativo

805. Pesquisadora	eles continuam falando em português né?
806. Professor Danilo	uhum.... é eu não teria permitido, eu acho
807. Professora Tereza	e como você faria para eles falarem:: em francês algo que eles não sabem? ah você fa/falou que faria mímica
808. Professor Danilo	[ajudo é:: faria mímica ou pediria para eles/às vezes eles perguntam

Observa-se nesse trecho que a pesquisadora aborda as ações que se desenrolam no vídeo no tempo presente (*eles continuam falando em português*), ao que Danilo responde emitindo uma hipótese de seu comportamento (*eu não teria permitido, eu acho*) que carrega em si um parecer sobre a ação de Tereza. Quando Tereza questiona Danilo sobre o modo como ele conduziria a atividade, novamente Danilo emite uma hipótese de seu comportamento, buscando em sua experiência a resposta para a pergunta de Tereza (*faria mímica ou pediria para eles/às vezes eles perguntam*).

Também observamos em nosso corpus a forte presença do relato interativo, outra característica da autoconfrontação. Como professores e pesquisadora se encontram diante de um vídeo de aula, é comum que façam referência à aula em questão e a outras experiências de ensino situando-as no passado, como no trecho a seguir:

Excerto 14 - ACS de Tereza - Relato interativo

182. Pesquisadora	você tinha falado/ deixa até eu parar *fim vídeo*... você tinha falado pra eles sentarem perto... "pas très loin" você falou, mas era não muito longe de você ou não muito longe uns dos outros?
183. Professora Tereza	não, era pra sentar mesmo perto da lousa mesmo... só que no fim eles acabaram querendo sentar no lugar deles... e eu/ eu deixei...

Como vemos no trecho acima, o eixo temporal no qual as ações são relatadas encontra-se no passado, com a articulação entre o mais-que-perfeito composto (*você tinha falado*), o pretérito imperfeito (*era pra sentar mesmo perto da lousa mesmo*) e o pretérito perfeito (*só que no fim eles acabaram querendo sentar no lugar deles e eu deixei*).

Nos exemplos supracitados, procuramos mostrar claramente a presença do discurso interativo e do relato interativo. Portanto, não há homogeneidade quanto ao tipo de discurso usado na autoconfrontação. Nos textos que compõem nosso corpus de pesquisa, além da presença do discurso interativo e do relato interativo, nota-se também, ainda que em menor número, algumas pequenas inserções de discurso teórico. No trecho abaixo, vemos um

exemplo da articulação entre os três tipos de discurso. A fim de melhor visualizá-los, distinguimos o relato interativo, aqui sublinhado, e o discurso teórico, em negrito:

Excerto 15 - ACS de Danilo – Tipos de discurso

73. Pesquisadora	[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?
74. Professor Danilo	[uhum ... oui
75. Pesquisadora	Oui ? Et tu penses que c'est important pour l'activité qu'ils les sachent bien?
76. Professor Danilo	ouais ouais parce que ahn:: ils vont bon/ ils vont dire / je crois que... <u>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... <u>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</u></u>

Como vemos no exemplo acima, a pesquisadora pergunta ao professor a razão pela qual ele faz com que seus alunos repitam os dias da semana. Esse trecho da autoconfrontação começa com o uso do relato interativo, identificado pelo uso dos dêiticos “je” e “tu” designando a pesquisadora e o professor (*j'avais remarqué une autre chose / tu penses que c'est important*), o uso do presente do indicativo estabelecendo o eixo temporal em torno do qual se situam os eventos (*je remarque que*) e a presença de frases interrogativas (*ils avaient déjà appris ça?*). Em seguida, vemos no turno 76 o encaixamento do relato interativo. Nesse momento, a fala do professor se apresenta de modo disjuncto da situação de enunciação, o que podemos perceber pelo uso de marcadores temporais (“*quand je leur expliquais l'activité*”; “*la première fois que j'ai joué*”) e o deslocamento do eixo temporal para o passado, com o uso do pretérito perfeito e imperfeito (“*j'ai vu que c'était mal expliqué*”; “*la première fois que j'ai joué*”, “*je ne savais pas trop ce que je faisais*”). Ainda no mesmo turno, podemos identificar a inserção de um pequeno segmento de discurso teórico introduzido pela modalização lógica “*c'est vrai que*”, de caráter generalizante, caracterizado pela ausência de dêiticos e pelo uso do presente do indicativo (“*c'est une activité difficile*”), o que apaga da sentença o sujeito que considera o jogo como uma atividade difícil, apresentando essa avaliação como se ela pertencesse ao senso comum.

De forma geral, podemos concluir que, nos textos analisados, não encontramos ocorrências de narração, o que nos mostra que os professores não fazem uso de alegorias distantes da concretude de suas experiências para ilustrar os temas abordados. Além disso, há poucos excertos bem pequenos de discurso teórico, o que nos mostra que os saberes e as normas, quando aparecem nas autoconfrontações, ainda que possuam origens diversas, são

enunciados de forma subjetivada, como se partissem da experiência dos enunciadores. Há, por outro lado, uma grande alternância entre o discurso interativo, referente ao hic et nunc da enunciação, e o relato interativo, referente ao agir passado, seja ele a aula que assistem em vídeo, ou outras experiências vividas pelos professores.

3.3. Primeira síntese intermediária

No plano dos contextos, observamos a influência das relações interpessoais nos aspectos físicos e socio subjetivos da realização da autoconfrontação. Vimos, ainda, que a pesquisadora ocupa um duplo papel. Além de ser a responsável pela produção das autoconfrontações, ela é também colega de trabalho dos dois professores e tutora de Danilo. Decorre disso que, por buscarem seu desenvolvimento profissional, mas também por quererem ajudar a pesquisadora, os professores se candidatam a participar da pesquisa, apesar da grande quantidade de trabalho que possuíam na época. Por estar entre seus colegas de trabalho, a pesquisadora senta-se ao lado dos professores para assistir aos vídeos das autoconfrontações, preocupando-se com a produção dos dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de todos os participantes em seu trabalho. Nas análises do contexto de produção das autoconfrontações, observamos também que as relações de poder entre os participantes são pautadas por seu maior ou menor grau de experiência. A pesquisadora possui estatuto de maior poder no interior do grupo de participantes e Tereza aparece como uma professora mais experiente do que Danilo, que, por sua vez, assume o estatuto de professor iniciante. Isso faz com que a relação entre Tereza e a pesquisadora seja mais simétrica, a relação entre Danilo e Tereza confira a Tereza uma posição de maior autoridade e a relação entre Danilo e a pesquisadora seja permeada por uma busca por aprovação por parte do professor.

Ao estudarmos a infraestrutura geral do texto, constatamos uma grande variedade de temas abordados pelos professores. Essa diversidade temática nos leva a crer que o jogo não poderia ser estudado como um elemento isolado, pois, ao falar do jogo, os professores falam também sobre o modo como planificam as aprendizagens, organizam o espaço da sala de aula, manejam os artefatos a sua disposição, relacionam-se com os alunos e com seus colegas de trabalho. A partir dos temas identificados nas entrevistas, selecionamos para as nossas análises trechos dos textos pertencentes a dois grandes grupos temáticos, os aspectos técnicos e os aspectos físicos e socio subjetivos, uma vez que eles poderiam nos fornecer respostas para nossas perguntas de pesquisa e elementos contextuais importantes para a compreensão das condições de realização da atividade de Tereza e de Danilo.

Como em toda entrevista, a autoconfrontação é composta de uma longa sequência dialogal e os participantes alternam turnos de fala. No estudo das sequências de orientação e de tratamento temático, observamos que a pesquisadora introduz uma quantidade maior de temas. No entanto, os turnos maiores concentrados nas falas dos professores e a retomada de

boa parte dos temas atestam que os tópicos tratados eram pertinentes não apenas para a pesquisadora, mas principalmente para os professores. Além disso, ao compararmos os temas das entrevistas em ACS e cruzada, notamos a recorrência de alguns temas chave para os professores. A introdução de temas diferentes durante a ACC, por sua vez, aponta para uma interpretação do agir distinta a partir do olhar de um outro professor, com outra vivência e em um estágio diferente de seu desenvolvimento profissional.

No estudo dos tipos de discurso, constatamos a ausência de narração e poucas ocorrências do discurso teórico, o que nos mostra que a fala dos professores é, em geral, implicada. As situações observadas na sala de aula são debatidas da perspectiva do professor que ocupa, então, posição de observador. Assim sendo, os valores, normas, saberes e condutas que surgem nas discussões, ainda que possam ser remetidos a outras instâncias do trabalho, são enunciados de uma perspectiva subjetiva, como se fossem fruto da experiência dos professores. Esses dados serão aprofundados na próxima seção, quando exporemos os resultados obtidos nas análises dos mecanismos enunciativos, das modalizações e das vozes.

3.4. Os mecanismos enunciativos, as modalizações e as vozes

Como vimos na seção anterior, nas entrevistas em autoconfrontação predominam os tipos de discursos implicados em relação aos parâmetros da situação de comunicação, com a forte presença de dêiticos de pessoa. Nesta seção, veremos quais mecanismos de posicionamento enunciativo são usados, como os professores modalizam seus enunciados e que outras vozes identificamos em suas falas.

3.4.1. Os mecanismos enunciativos

Nas três entrevistas em autoconfrontação, é mais frequente o uso de dêiticos de pessoa que se refiram a Danilo e Tereza. Trata-se de uma característica comum ao gênero entrevista, que demonstra o foco dos interlocutores na atividade dos dois professores, e não na pesquisadora. Entretanto, a autoconfrontação tem uma especificidade em relação a outros tipos de entrevista : como estão diante do vídeo da aula, tanto a pesquisadora, quanto os professores fazem referência direta às ações que assistem, muitas vezes, representando as ações que ocorrem como se fossem presentes. Desenharam-se, assim, dois planos enunciativos diferentes. Um primeiro, o plano da autoconfrontação, que designa a interação em curso entre professor e pesquisadora, e um segundo plano inserido no primeiro, o plano da sala de aula, em que se encontram professor e alunos. A existência de dois planos enunciativos é uma das características da autoconfrontação identificadas por Lousada (2006, p. 193). Segundo a autora, eles denotam a tentativa por parte do professor participante de reconstituir a situação da sala de aula. Dessa forma, o valor dos pronomes é alterado conforme se refira a um plano enunciativo ou outro. Vejamos com exemplos como esses dois planos enunciativos se configuram.

De modo geral, **no primeiro plano enunciativo das autoconfrontações simples**, pesquisadora e professor são representados de modo alternado pelos dêiticos de primeira e de segunda pessoa do singular, como vemos nos trechos abaixo:

Excerto 16 - ACS de Danilo - Alternância entre primeira e segunda pessoa

Turno 132. Danilo	Tu vois?
Turno 133. Pesquisadora	Tu penses qu'à ce moment-là tu ressentais déjà qu'ils avaient pas compris?
Turno 134. Danilo	[ouais je savais déjà... je savais déjà mais, je leur ai demandé je ... c'est vrai... j' ai mal expliqué ((risos))
Turno 135. Pesquisadora	((risos)) donc ta question c'était juste vérification?

Excerto 17 - ACS de Tereza - Alternância entre primeira e segunda pessoa

158. Pesquisadora	é eu acho que até aí você não traduziu nada
159. Professora Tereza	[não eu não trad./ não a/ algumas coisas eu falei em português sim, mas por exemplo bombeiro que dava pra fazer um som...

A alternância no uso dos pronomes *je/eu* e *tu/você* é condizente com a constante troca de papéis de enunciador e de destinatário e o uso do pronome *tu* em francês e do pronome *você* em português revela o caráter informal da interação. Em alguns momentos, ainda, vemos o uso de *on/a gente* para representar os co-enunciadores. Nesses casos, tem-se por objeto as ações referentes à continuidade ou o fim da exibição das imagens ou à continuidade ou o fim da própria autoconfrontação (*on peut s'arrêter*). Desse modo, o uso do pronome “*on*” para representar os protagonistas da interação em curso demonstra o caráter compartilhado da organização da autoconfrontação.:

Excerto 18 - ACS de Danilo - Pronome on

331. Professor Danilo	uhum... uhum... on va voir ça aussi ?
332. Pesquisadora	là ça termine

Da mesma forma, **na autoconfrontação cruzada**, o pronome de primeira pessoa do singular (*eu/je*) refere-se alternadamente ao co-enunciador que toma a palavra e o pronome de segunda pessoa do singular (*tu/você*) refere-se ao seu interlocutor direto. Como a entrevista em ACC é feita com os dois professores ao mesmo tempo¹⁸⁴, há ainda a presença do o pronome de terceira pessoa (*ele/ela*) ou do nome próprio que, em geral, é usado para representar a terceira pessoa presente na entrevista, no caso o pesquisador ou o outro professor, como vemos no trecho abaixo:

Excerto 19 - ACC referente à aula de Danilo - triálogo

383. Pesquisadora	deixa eu falar, por que que você acha que ele fez por causa disso, pra assustar os alunos? ((risos))
384. Professora Tereza	não não não é pra assustar... ele (parou parou) mas eu/eu paro e já penso... "vamos ver" não nesse caso ele/ele nem sabia ainda né?
385. Professor Danilo	o quê?
386. Professora Tereza	que elas estavam erradas... é a tua pose só

Além da presença do alocutário indireto, no caso Danilo, representado nos turnos 383 e 384 pelo pronome “*ele*”, vemos a grande mobilidade dos papéis interlocutivos (Kerbrat-Orecchioni, 2006), nas trocas de eu-você/tu segundo o falante que toma a palavra.

¹⁸⁴ Ver capítulo 1.2.2. *O modelo do ISD para a análise de textos* para mais detalhes sobre o triálogo.

Tanto nas autoconfrontações simples, quanto na ACC, é frequente que os co-enunciadores façam referência aos alunos. Na maioria das vezes, neste primeiro plano enunciativo, os alunos são representados de forma coletiva, com o uso do pronome “eles”, como no trecho abaixo¹⁸⁵:

Excerto 20 - ACC – Aula de Tereza – Representação dos alunos como coletivo

676. Professora Tereza	era a primeira vez que eles estavam vendo mais profissões eles sabiam profissões básicas/só para encaixar no contexto/ eles sabiam algumas poucas mas várias assim acho que tinham algumas em cada grupo que eles estavam vendo agora
677. Professor Danilo	[que eles não sabiam né?
678. Professora Tereza	e a gente ainda não tinha formalizado a regra

Em linhas gerais, podemos dizer que o primeiro plano enunciativo se configura da seguinte forma:

Excerto 21 - Síntese do primeiro plano enunciativo

Pronome	Referente
Je/eu	O enunciador, de modo alternado: Danilo, Tereza e a pesquisadora.
Tu/você	O destinatário direto, de modo alternado.
On/a gente	Os co-enunciadores.
Ele/Ela/Danilo/Tereza/Simone (na autoconfrontação cruzada)	Danilo, Tereza ou a pesquisadora.
Eles/elas	Os alunos.

Agora vejamos como se constrói **o segundo plano enunciativo**. A principal característica do segundo plano enunciativo é a tentativa de reproduzir, no presente da enunciação, situações que aconteceram anteriormente em sala de aula. Nesses momentos, os pronomes de primeira e segunda pessoa são usados para representar o professor em situação de aula e um aluno específico, como no trecho a seguir¹⁸⁶:

Excerto 22 - ACS de Danilo - Alternância entre primeira e segunda pessoa na sala de aula

Turno 141. Pesquisadora	uhum ... et pourquoi tu penses qu'il a compris/enfin comment tu savais qu'il avait compris?
Turno 142. Danilo	ah:: je sais/ bon il a dit il a dit ... j' ai demandé "qui a compris?" et il a dit "ah j' ai compris" "alors toi (Mathieu) tu expliques"

¹⁸⁵ Como veremos mais adiante, em alguns momentos os alunos são também representados de modo singularizado.

¹⁸⁶ Optamos pela inserção de aspas para facilitar a leitura dos trechos em que as vozes da sala de aula são inseridas nas falas dos participantes.

Podemos observar neste trecho que, a princípio, o professor utiliza o referente de primeira pessoa *je/eu* para representar a si mesmo (*je sais/ eu sei, j'ai demandé/eu pedi*) e o referente de terceira pessoa *il/ele* para representar seu aluno (*il a dit/ele disse*), pois o professor se representa no plano enunciativo da autoconfrontação. Em seguida, vemos que ele reproduz sua fala e a fala de seu aluno por meio da inserção de vozes em discurso direto. Assim, o aluno passa a ser representado por *je/eu* (*j'ai compris/eu entendi*) e, por fim, pelo pronome *tu/você* (*alors toi, Mathieu, tu expliques/então você, Matheus, você explica*). Dessa forma, no segundo plano enunciativo, que se situa na sala de aula, os pronomes de primeira e segunda pessoa referem-se alternadamente ao professor e a seu aluno. Nesse plano, é também comum a presença do pronome *vous/vocês*, para representar os alunos:

Excerto 23 - ACS de Tereza - Alternância entre primeira e segunda pessoa

179. Tereza	aí eu falo pra eles..."mas é a maneira menos pior de escrever pra vocês entenderem porque se eu escrever com a minha letra de médico vocês não vão entender nada..." mas é engraçado ver no vídeo e tal
-------------	--

Observamos também a presença dos referentes *nós/nous e a gente/on* para representar o conjunto dos atores presentes na sala de aula, o professor e seus alunos:

Excerto 24 - ACC referente à aula de Tereza – Pronome “on” representando professor e alunos

1015. Danilo	não eles já estavam cansados né, é verdade?... “alors on continue” acho que eu fiz isso né?
--------------	--

Assim, de modo geral, o segundo plano enunciativo se configura da seguinte maneira:

Quadro 8 - Síntese do segundo plano enunciativo

Pronome	Referente
Je/eu	Durante a aula, o professor ou o aluno.
Tu/você	Durante a aula, o professor ou o aluno.
On	O professor e os alunos durante a aula.
Vous/Vocês	O conjunto dos alunos durante a aula.

Tendo visto as características dos dois planos enunciativos da autoconfrontação, passemos ao exame de alguns casos particulares nos quais o posicionamento enunciativo difere do que apresentamos acima e nos revela diferentes dimensões do agir dos professores. Em primeiro lugar, observamos que, nas três autoconfrontações, os professores se esforçam

em detalhar o agir dos alunos por meio de um processo de singularização. No trecho abaixo, vemos como Danilo trata de aspectos de uma parcela de alunos que compõem o grupo, em contraposição ao restante da turma:

Quadro 9 - ACS de Danilo - Representação de uma parcela dos alunos

Turno 152. Danilo	alors:: c'est... même si tout le monde est assis à côté l' un de l' autre il y a ceux qui apparaissent plus
-------------------	---

Ao falar sobre alguns alunos específicos, o professor parte do contexto concreto da sala de aula e não de uma representação genérica dos alunos. Isso ocorre porque o professor procura em sua experiência o embasamento para as decisões tomadas em aula. Ao mesmo tempo, ao retratar a especificidade de cada grupo de alunos, ou até mesmo de cada indivíduo, seja pelas escolhas lexicais ou pelos adjetivos qualificativos usados, o professor nos revela marcas do modo como compreende seus alunos¹⁸⁷, o que traz implicações para a organização de sua atividade. No exemplo abaixo, vemos que Tereza refere-se a duas alunas como “aquelas duas senhoras”:

Quadro 10 - ACC referente à aula de Danilo – Representação de alunas da terceira idade

524. Professora Tereza	aquelas duas senhoras juntavam esses dois também... não até que eles não tão não
------------------------	---

Como veremos mais adiante, no estudo das modalizações apreciativas, ao referir-se a duas alunas como “duas senhoras”, os professores fazem uma distinção entre as alunas mais idosas e alguns alunos mais jovens. Da mesma forma, eles também distinguem os alunos tímidos daqueles que se comunicam mais, classificações essas que, em conjunto com os adjetivos usados para cada grupo, carregam uma carga semântica positiva ou negativa.

Em segundo lugar, observamos também que, em alguns momentos, mesmo no plano enunciativo da entrevista em curso, o professor e os alunos são retratados como um coletivo. Em alguns casos, trata-se de explicar a atividade feita por todos os participantes da aula, como no trecho a seguir:

¹⁸⁷ A representação singularizada dos alunos será mais detalhada quando mostrarmos os resultados encontrados nos estudos das modalizações apreciativas.

Quadro 11 - ACS de Danilo – Pronome “on” englobando professor e alunos

69. Pesquisadora	[Pourquoi tu penses que tu fais ça?
70. Professor Danilo	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 qu' on va faire autre chose " ((risos))

Nesse exemplo, vemos que o pronome “on” é usado em referência a ações desempenhadas por todos os presentes na sala de aula, alunos e professor, como “terminar uma atividade” ou “fazer outra coisa”. Em outros casos, porém, identificamos uma certa ambiguidade que confunde o agir do professor com o agir dos alunos:

Quadro 12 - ACS de Danilo – Pronome “on” com sentido ambíguo

Turno 207. Danilo	ils se connaissent déjà alors ils/ils je crois que c'est une question d'amitié même, quoi ahn::... ouais j'sais pas c'est/ c'est un groupe facile à travailler parce qu' on s'amuse beaucoup pendant le cours... ils ont toujours le sourire
Turno 208. Pesquisadora	toi/ toi tu t'amuses beaucoup? quand tu dis " on s'amuse " qu'est-ce que tu veux dire c'est seulement les élèves?
Turno 209. Danilo	[non moi aussi moi aussi ((risos))

Quadro 13 - ACC referente à aula de Tereza – “A gente” com sentido ambíguo

1094. Professora Tereza	então, sabe o que eu faço/eu tenho uma aluna no nível quatro que é assim ela pergunta coisa às vezes que não tem nada a ver tipo... <i>discours rapporté au passé</i> ... “ a gente aprendeu o présent ”, esquece o <i>passé</i> ” daí eu falo assim para ela “Samara você vai ver isso no próximo nível”...nem/nem fico falando
-------------------------	---

No primeiro trecho, Danilo fala sobre características do grupo de alunos e termina por dizer que “on s’amuse beaucoup” (a gente se diverte muito) e “ils ont toujours le sourire” (eles estão sempre sorrindo). Nesse trecho, vemos bem a ambiguidade do uso de “on”. Divertir-se muito em aula pode ser uma característica restrita à atividade dos alunos ou pode englobar também o professor. No entanto, a oração seguinte, “eles estão sempre sorrindo”, sugere que são os alunos que se divertem durante a aula, o que leva a pesquisadora a pedir ao professor maiores explicações quanto a sua fala. O professor, então, esclarece que ele também se diverte durante as aulas e que, portanto, “on” representa o conjunto dos protagonistas da situação de aula, a saber o professor e os alunos.

No segundo trecho, vemos uma inconformidade entre o sujeito “a gente”, que englobaria Tereza e seus alunos e o verbo “aprender” em “aprendeu o *présent*”, que diz respeito à atividade dos alunos. Ao usar “a gente” seguido do verbo “aprender”, percebemos

que Tereza se inclui na atividade dos alunos, como se ela também aprendesse os verbos. Ao organizar o trabalho dos alunos e ao fazê-los produzir, as ações dos professores acabam por confundir-se, ao menos em sua representação linguageira, com a atividade dos alunos, o que para nós é um sinal da interação e da relação próxima entre professores e alunos.

Enfim, podemos salientar também a presença do coletivo de professores. Por um lado, percebemos a presença de um professor genérico, simbolizado pelo pronome “você” e, em alguns momentos, por “a gente”, conforme os excertos abaixo:

Quadro 14 - ACC referente à aula de Danilo – “você” genérico

311. Professora Tereza	((risos))... [ia acabar mais rápido... é mas é essa é um outro problema pra gente né quando tem número ímpar ou quando é/ é:: quando tem número ímpar ou quando sei lá você quer fazer uma atividade em trio mas vai sobrar:: um::... aí você tem que fazer duplas mas não necessariamente é pra duplas sei lá
313. Professor Danilo	é...eu jogo com eles (quando é assim), mas aí não dá pra prestar atenção no que eles estão falando (e corrigir) (você quer corrigir eles) também
314. Professora Tereza	sim quando você diz que todo mundo junto...
315. Professor Danilo	[quando você joga
316. Professora Tereza	[ah quando você joga... sim eu não gosto disso também porque não dá pra acompanhá-los direito mas eu várias vezes eu jogo::... to falando com o cara aí eu escuto erro do outro "tal coisa"... ((risos)) aí (a pessoa que ta comigo, tadinha) “ah pardon, continue” ((risos))

Por outro lado, também encontramos referências nominais a alguns membros do coletivo de professores dos Cursos Extracurriculares de Francês:

Quadro 15 - Professor menciona pesquisadora como membro do coletivo

764. Professor Danilo	[uhum eles são felizes
765. Professora Tereza	[eles não vão/nem todo mundo é como a Adma e como a Simone que quer matar alguém ((risos))..."sou eu"

No excerto, Tereza cita duas professoras, dentre elas a própria pesquisadora, que haviam ganhado a reputação de competitivas durante a realização de um jogo em uma das aulas do curso de línguas oferecido pela coordenação pedagógica aos professores-monitores.

O estudo dos mecanismos enunciativos nos mostrou que, ao assistir o vídeo de suas aulas, os professores presentificam as situações do vídeo e, nesse processo, fazem com que as cenas assistidas se tornem objeto de reformulação e de debate. Temos aqui uma evidência linguística do que Clot (1999; 2001; 2008a) chama de *experiência vivida da experiência vivida*. Além disso, percebemos a presença dos alunos e dos membros do coletivo de trabalho retratados enquanto grupo, muitas vezes em conjunto com os professores enunciadores, mas

também como sujeitos singulares. Esse dado nos revela o quanto a atividade do professor baseia-se nas interações com seus alunos e seus pares, de tal forma que o discurso é também permeado pelas ações dos outros.

3.4.2. As vozes

Segundo Bronckart (1999/2009, p. 326), as vozes são entidades (pessoas físicas ou grupos sociais) às quais a responsabilidade sobre os enunciados é atribuída. Em nosso estudo, identificamos as vozes presentes nas falas dos professores de modo a perceber a influência de discursos que circulam nos locais de trabalho - como o discurso dos alunos, da escola, dos colegas de trabalho ou das instâncias prescritivas – sobre a atividade do professor.

Como a autoconfrontação é um texto originariamente oral, embora estejamos trabalhando com suas transcrições, não contamos com marcas gráficas como aspas, por exemplo, para identificarmos as vozes inseridas nos textos¹⁸⁸. Pudemos observar, contudo, que inúmeras vozes são introduzidas na fala dos professores e da pesquisadora, seja por uso do discurso direto e indireto seja de modo mais sutil, através de jargões ou lugares comuns ligados à profissão (AUTHIER-REVUZ, 1998; LOUSADA 2006). Por vezes, essas vozes se fazem perceber pelo uso de verbos introdutórios ou pela presença de marcas de oralidade como interjeições ou marcadores conversacionais orais¹⁸⁹. Ao longo desta seção, apresentaremos os resultados encontrados nessas análises.

Uma ocorrência frequente nas entrevistas é o uso de vozes dos professores ou da pesquisadora como uma estratégia de retomada de temas em debate, seja para pedir esclarecimentos ou para contestar determinadas afirmações. No trecho abaixo vemos que a pesquisadora retoma a fala de Danilo para pedir maiores explicações:

Excerto 25 - ACS de Danilo - voz do professor na fala da pesquisadora

146. Professor Danilo	(...) j'essaye toujours de... de les /de changer un peu, mais:: c'est quelque chose que je fais beaucoup d'attention à pas le faire, mais... quelquefois ça se passe mais là c'était parce que lui <u>il a dit</u> :: " moi, j'ai compris... " alors
147. Pesquisadora.	[mais comment?/ je veux juste une précision <u>tu dis</u> " ah je fais attention à ne pas le faire... " pourquoi? ((risos))

A repetição da fala de Danilo é marcada, nesse caso, pela presença do verbo introdutório “dire” e pelo uso da interjeição “ah”. Já no exemplo abaixo, é Tereza quem retoma a voz da pesquisadora:

¹⁸⁸ As aspas foram, no entanto, inseridas ao texto transcrito no intuito de facilitar a leitura.

¹⁸⁹ A mudança na entonação e a gestualidade também podem ser considerados um índice da inserção de vozes (MAINGUENEAU, 1989). No entanto, em nossa pesquisa, esses níveis da linguagem não serão analisados.

Excerto 26 - ACC referente à aula de Tereza – Voz da pesquisadora na fala da professora

1237. Professora Tereza	não, é que eu não considerava mais jogo... ela até/ mesmo na parte em que eles começaram a adivinhar qual era a profissão a Simone falou “você não considerava mais jogo?” eu falei “não” mas é pelo formato que eu fiz né talvez se eu fizesse/tivesse feito em dois grupos::
1238. Professor Danilo	[uhum
1239. Professora Tereza	e contado pontinhos aí talvez eu ainda considerasse... mas aí eu já não considerava mais

Nesse trecho, Tereza retoma a voz da pesquisadora (“a Simone falou”), esclarecendo seu posicionamento. Sua voz contrasta da voz da pesquisadora na medida em que esta continuou a filmagem da atividade em um trecho que, para Tereza, não era mais considerado jogo, pois não havia competição. Trata-se de uma situação de controvérsia na qual podemos deduzir que para Tereza a competição é uma característica fundamental, sem a qual a atividade perde o estatuto de jogo.

Em outro momento, Tereza retoma sua própria voz, corrigindo o que havia dito anteriormente:

Excerto 27 - ACC referente à aula de Tereza - Tereza retoma o que havia dito na autoconfrontação

1339. Professora Tereza	[não mas eu acho importante ter um vencedor sim... eu to brincando , viu?... esse argumento “não, o mais importante não é isso” eu acho que é sim... eu acho importante
-------------------------	---

Anteriormente na autoconfrontação, Tereza havia afirmado que o mais importante em seu jogo é que os alunos exercitassem a língua francesa e que não havia importância se o jogo teria um vencedor ou não. No trecho acima, ela retoma sua fala para se corrigir, afirmando que “está brincando” e que, na verdade, como ela propôs um jogo, é importante que se siga as regras do jogo executado e que haja um vencedor. Nesse caso, aceitamos a hipótese de que a presença da pesquisadora possa ter influenciado o julgamento de Tereza. No entanto, se Tereza julgasse que a pesquisadora pudesse avaliar negativamente o comentário que havia feito, de que não era importante haver um ganhador no jogo, Tereza poderia ter omitido tal comentário ou poderia tê-lo modalizado, o que não fez. Foi apenas no decorrer do diálogo e pela adesão ou pelo questionamento de seus pares que Tereza reformulou sua afirmação, dizendo que se tratava de uma brincadeira e que, na verdade, ela acreditava que era importante em seu jogo que houvesse um ganhador. Esse trecho exemplifica o modo como o diálogo na autoconfrontação proporciona uma revisão dos valores dos professores que, deparados com sua atividade, entram em controvérsia consigo mesmos.

Outro fenômeno bastante frequente nas entrevistas em autoconfrontação é a inserção das vozes dos professores e dos alunos presentes na sala de aula, por meio da introdução de um plano enunciativo que representa a os fatos ocorridos em aula de modo conjunto. Nesses casos, a fala do professor dirige-se a um “tu/vós” ausente na situação de enunciação, os alunos, e a voz dos alunos se faz presente na fala do professor, conforme vemos nos exemplos abaixo:

Excerto 28 - ACC referente à aula de Tereza – voz da professora durante a aula

667. Professora Tereza	agora eu falei “discutez faites des hypothèses” eu não tinha dado essa instrução
668. Professor Danilo	não, era só tipo “regardez et voyez ce que vous ne savez pas”
669. Professora Tereza	[é “lisez:...voyez pensez à ce qui est comme en portugais::” e agora eu falei “faites des hypothèses”

Excerto 29 - ACC referente à aula de Tereza – voz do aluno durante a aula

709. Professor Danilo	[...] que nem o Matheus que foi explicar...sabe? “vous::” como que é que ele falou? “nous parlez” sabe? “nous parlez avec an autre/another” depois “un autre personne...” conjugou errado, mas ele falou o verbo parler já tamo/já tá saindo ganhando alguma coisa né (pode ser)
-----------------------	---

No primeiro trecho, vemos que Tereza usa o verbo “*discuter*” como se estivesse se dirigindo a seus alunos. Do mesmo modo, quando Danilo retoma a fala de Tereza, ele também usa os verbos “*regarder*” e “*voir*” como se estivesse se dirigindo aos alunos de Tereza. Nota-se, ainda, que os professores alternam a língua de comunicação na entrevista, o português, com a língua de uso em sala de aula, o francês. Além disso, eles introduzem as vozes pertencentes à sala de aula com o auxílio de verbos introdutórios do discurso direto (“eu falei”) e marcadores conversacionais (“tipo”).

No segundo trecho, Danilo reproduz a voz de seu aluno Matheus, introduzida pelo enunciado “como é que ele falou?” e retomada duas vezes, sendo a primeira com o auxílio de um marcador conversacional (“sabe”) e a segunda por um articulador lógico (“depois”). Novamente, podemos notar a alternância entre o português e o francês. A presença do francês, nesses casos, remete a um outro registro em que seu uso é imperativo, o espaço da sala de aula. Ela constitui, dessa forma, um *tipo de outro* inserido plano enunciativo da entrevista (Authier-Revuz, 1998, p. 23).

Esse procedimento de inserção das vozes do contexto da sala de aula é bastante comum nas autoconfrontações. Segundo Lousada (2006), trata-se de um traço característico

da autoconfrontação enquanto um procedimento que abre margem para a recriação de experiências, ou, como formula Clot (2001), a experiência vivida da experiência vivida. Do mesmo modo que as interações da sala de aula ressurgem no diálogo da entrevista, novas formas de agir nascem a partir da autoconfrontação e abrem caminho para que esses professores reformulem o agir futuro, seja por meio de hipóteses sobre o que poderia ter sido feito, seja planejando o que vão fazer, como nos exemplos abaixo:

Excerto 30 - ACC referente à aula de Tereza

1371. Professor Danilo	não, eu acho que eu teria feito antes... toda vez que alguém falasse “cuisinière” “alors tout le monde cuisinière” um pra cada um assim não teria feito no final com todos teria feito um cada um... é
------------------------	---

Excerto 31 - ACC referente à aula de Tereza

1022. Professora Tereza	((risos)) será? ((risos))...coitadinhos ((risos)) próxima aula eu vou chegar e falar “ô gente...vocês acham que é se manda asseyez-vous?” ((risos)) “não é” ((risos)) que dó
-------------------------	--

No primeiro trecho, Danilo diz a Tereza como teria feito a atividade de sensibilização às regras do masculino e do feminino, reproduzindo em discurso direto sua voz na interação com os alunos. Já no segundo trecho, Tereza planeja o que vai dizer a seus alunos na aula seguinte para desfazer um mal-entendido que ocorreu durante a realização do jogo.

Ainda dentro do campo das vozes que remetem à situação da sala de aula, um fenômeno que pudemos observar nas falas de Tereza foi a tentativa de recriar diante de seus pares as reflexões que se passaram em sua mente no momento da atividade. Optamos por nomeá-las *vozes da fala egocêntrica reconstituída*, uma vez que elas se assemelham sobremaneira à fala egocêntrica tal como foi observada por Vigotski (1997).

Se retomarmos o que Vigotski nos diz sobre a fala egocêntrica¹⁹⁰, veremos que se trata de uma fala do sujeito que ocorre quando se está diante de uma dificuldade. Embora o sujeito verbalize como se conversasse com alguém, sua fala não se dirige a ninguém. Do ponto de vista de sua estrutura, ela é concisa e repleta de omissões. Do ponto de vista de sua função, é uma fala do sujeito voltada para si, distinta da linguagem social.

Podemos encontrar algumas dessas características em certos momentos da autoconfrontação, como no trecho que citamos abaixo:

¹⁹⁰ Conforme apresentamos mais detalhadamente na seção 1.1. *Reflexões sobre o desenvolvimento humano*.

Excerto 32 - ACC referente à aula de Tereza – voz da fala egocêntrica reconstituída 1

786. Professora Tereza	e aí fez meio...aí eu falei “bom, eu acho que é melhor eu explicar”
------------------------	--

Por um lado, trata-se de uma fala que é reproduzida em voz alta e tem estrutura dialogal, como uma conversa do sujeito consigo mesmo. Por outro lado, ela tem a função de regulação da atividade do sujeito durante situações de impasses e conflitos.

Não podemos dizer que as vozes encontradas em nosso corpus sejam exemplos exatos da fala egocêntrica tal como a descreveu Vigotski. Uma diferença está no momento de verbalização, que é posterior ao conflito vivido. Ou seja, não há sincronia entre a situação-problema e a enunciação do raciocínio que leva à sua solução, tal como nas experiências de Vigotski. Nas ocorrências encontradas em nossas entrevistas em autoconfrontação, trata-se da reconstituição do que seria a fala egocêntrica, produzida em uma nova situação de enunciação. Por ser dirigida aos pares, essa reconstituição da fala egocêntrica perde seu caráter lacunário, obedecendo à norma da língua falada. Vejamos alguns exemplos:

Excerto 33 - ACC referente à aula de Tereza – voz da fala egocêntrica reconstituída 2

1499. Professora Tereza	então eu fui passando e nesse mesmo eu adaptei né aquela outra parte que eu achei que estava meio chato daí eu falei “não, eles vão adivinhar:”
-------------------------	--

Excerto 34 - ACC referente à aula de Tereza – voz da fala egocêntrica reconstituída 3

829. Professora Tereza	eu pensei em fazer repetir né? que nem eu to falando...mas daí eu falei “não, gente, vai demorar. Se eles forem ler, eles vão ficar na dúvida”.
------------------------	--

Excerto 35 - ACC referente à aula de Tereza – voz da fala egocêntrica reconstituída 4

1497. Professora Tereza	eu acho o jogo uma atividade bem complexa...eu dou um jeito de contornar:: que nem um grupo acabou... “eu vou dar outra atividade”, eu falei “eu não vou ficar fazendo eles esperar...” eu podia ter pegado e conversar com eles...mas é que eu fiquei “vai me dar mais trabalho tentar fazê-los entender” [...]
-------------------------	---

Excerto 36 - ACC referente à aula de Tereza – voz da fala egocêntrica reconstituída 5

1593. Professora Tereza	e aí às vezes eu penso... “é ah eu vou dar uma discussão sobre um tema ao invés de fazer um jogo...” não sei
-------------------------	--

No primeiro trecho, Tereza conta sobre como resolveu modificar o modo como conduzia a atividade em função da reação de seus alunos. Nesse caso, Tereza mostra como a fala egocêntrica serve de apoio para que ela regule a atividade prevista e torne sua realização

efetiva mais eficaz. No terceiro e no quarto trechos, Tereza hesita entre dois andamentos possíveis para a tarefa, mas acaba por optar pelo modo mais “econômico” de conduzir a atividade, garantindo assim a eficiência de seu gesto (“não, gente, vai demorar”; “vai me dar mais trabalho”). No último trecho, Tereza faz referência a uma hesitação recorrente entre o jogo e uma atividade menos lúdica.

Do ponto de vista de sua estrutura, podemos constatar que a voz da fala egocêntrica reconstituída é composta de uma sentença curta, introduzida por um verbo com valor mental na primeira pessoa do singular, na maioria das vezes os verbos “falar” ou “pensar”, conjugado em um tempo verbal que se situa em um tempo anterior (verbo no passado/voz da fala egocêntrica reconstituída no presente ou no futuro, verbo no presente/voz da fala egocêntrica no futuro). Observamos também a presença de marcadores conversacionais (“ah”, “bom”, “não, gente”). Essas características remetem ao que Authier-Revuz (1998) chama de “não coincidência do discurso consigo mesmo”. Segundo a autora, que retoma a noção bakhtiniana de dialogismo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2008), trata-se da “presença estranha de palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.23). Nos casos citados, é o discurso interior da professora no momento da realização da atividade, que é retomado no momento da autoconfrontação.

Do ponto de vista de sua função, a voz da fala egocêntrica reconstituída tem como característica principal o papel de trazer para o diálogo da autoconfrontação os conflitos vividos durante momentos chave da realização da atividade. Ao falar sobre a atividade e os conflitos vividos em sua realização, Tereza reconstrói verbalmente para seus pares o diálogo que estabelece consigo mesma quando da tomada de decisões. Observe-se que em todos os casos em que a voz egocêntrica reconstituída de Tereza aparece na autoconfrontação, essa voz nos mostra ao menos duas possibilidades de ação, dois destinos possíveis para a atividade sobre os quais paira o pensamento da professora. O quadro abaixo ilustra essa oposição:

Excerto 37 - Voz da fala egocêntrica reconstituída e definição do destino da atividade

Trecho	Opção rejeitada	Opção escolhida	Justificativa
1	Continuar o jogo.	Interromper o jogo para dar uma explicação.	A expressão do aluno deu a entender que ele não sabia o que deveria fazer.
2	Continuar a atividade.	Transformá-la em um jogo de adivinha (<i>devinette</i>).	A atividade estava chata.
3	Fazer com que os alunos repitam as frases lidas.	Continuar a atividade sem repetição.	A professora ganharia tempo e os alunos não ficariam confusos.
4	Fazer com que os alunos esperem.	Dar uma nova atividade.	A professora teria mais trabalho caso tivesse que conversar com os alunos.
5	Fazer um jogo.	Dar uma discussão.	Não se sabe.

Por um lado, a voz da fala egocêntrica permite que a professora torne mais claras, tanto para seus pares, quanto para si mesma, as circunstâncias que a levaram a agir de uma maneira e não de outra. Por outro lado, ao trazer à tona suas dúvidas, Tereza revela e reelabora o conflito vivido colocando-o em discussão. Vemos aqui um exemplo claro de que, embora a professora tenha planejado sua aula, a boa realização da tarefa demanda da parte do professor a capacidade de enfrentar os imprevistos e adaptar seu agir às reações dos alunos.

Até o momento, apresentamos as vozes mais evidentes, embora não menos importantes, introduzidas por verbos que indicam o falar ou profundamente marcadas pela heterogeneidade, seja por serem proferidas em outra língua, seja por dirigirem-se a um “tu” ausente, os alunos. Agora, concentrar-nos-emos no estudo de algumas vozes mais dificilmente detectadas que identificamos na fala dos professores. Essa identificação foi possível por conhecermos o objeto de ensino, as prescrições da didática das línguas e o contexto de trabalho dos professores¹⁹¹, o que nos permitiu compreender alguns pressupostos e jargões usados pelos professores.

De modo geral, as vozes mais ocultas que encontramos nos textos das entrevistas em autoconfrontação podem ser classificadas nas seguintes categorias, da mais genérica à mais específica:

¹⁹¹ Nesse sentido, concordamos com Barbier, para quem a participação de membros da comunidade estudada na pesquisa facilita uma análise “mais precisa e mais autêntica da realidade social” (BARBIER, 1996, p. 40). Efetivamente, se não conhecêssemos o contexto de ensino e as prescrições sobre a atividade do professor de francês como língua estrangeira, dificilmente poderíamos identificar os textos com os quais a voz dos professores dialogam.

- A voz do senso comum;
- A voz do *métier* de professor;
- A voz da didática das línguas;
- A voz do contexto de trabalho.

A presença de diversas vozes na fala dos professores ajuda a produzir um quadro bastante complexo de sua atividade, uma vez que essas vozes circulam nas diferentes esferas do trabalho de ensinar, ecoando umas nas outras. Os preceitos provenientes da didática, por exemplo, circulam no material didático e na instituição passando por um processo de reconcepção em cada uma dessas instâncias do trabalho. Desse modo, a divisão entre diferentes vozes que propomos analisar tem fins metodológicos, mas não implica de forma alguma que essas vozes se mostrem isoladas uma da outra. É possível encontrarmos traços da didática na voz do *métier* ou a voz do *métier* ressoando no coletivo de trabalho, por exemplo.

A **voz do senso comum** é trazida sempre que os professores buscam uma justificativa para sua atividade que poderia ser compreendida por qualquer um. Ela aparece sob a forma de generalizações sobre o ensino e, mais especificamente, sobre o papel do lúdico na aprendizagem, como vemos nos trechos a seguir:

Excerto 38 - ACC referente à aula de Tereza – voz do senso comum 1

1282. Professora Tereza	[mas você concorda que com a emoção...
1283. Professor Danilo	[concordo... concordo
1284. Professora Tereza	[na adrenalina eles aprendem mais fácil?... eu acho

Excerto 39 - ACC referente à aula de Tereza – voz do senso comum 2

1508. Professor Danilo	então, você não precisa ficar só preocupado com como você vai construir e tal é legal...é legal colocar essa coisa mais...lúdica, né, no meio assim...leve
------------------------	---

Excerto 40 - ACC referente à aula de Tereza – voz do senso comum 3

1277. Professor Danilo	é esse aqui eu decidi duas horas antes eu falei (pra Simone) assim ah:: eu vou fazer um jogo agora e::/ quer dizer/ afinal não tinha prêmio/o vencedor (foi tipo) “ah parabéns”
------------------------	--

Como podemos perceber, nos trechos citados, os professores buscam a adesão um do outro em suas afirmações (“você concorda”; “concordo”; “né”). Destaca-se ainda, a forma generalizada com a qual os professores atribuem valor à atividade lúdica, o papel das emoções na aprendizagem e a necessidade de se oferecer um prêmio ao vencedor do jogo. Nesse caso, é difícil saber qual a origem das afirmações feitas pelos professores, pois elas poderiam ser fruto dos estudos que fizeram em sua formação inicial, do contato com outros professores, de experiências empíricas conduzidas em sala de aula ou, até mesmo, de sua experiência pessoal enquanto alunos. O que sabemos é que, de modo geral, o senso comum é favorável ao uso de jogos e atividades lúdicas para o ensino.

A **voz do *métier*** está ligada aos comportamentos e ações reconhecidos como típicos do trabalho de um professor. Ela se manifesta no uso de jargões, em generalizações apresentadas como verdades e em pressupostos compreendidos pelo coletivo participante da pesquisa, como nos trechos abaixo:

Excerto 41 - ACC referente à aula de Tereza – Voz do *métier* 1

1215. Professor Danilo	mas é bom você tem que contar né?... Você tava contando... quanto tinha?
1216. Professora Tereza	não não...só separei por desenho

Excerto 42 - ACC referente à aula de Tereza – Voz do *métier* 2

1395. Professor Danilo	[uhum... ah tá... não mas legal... eu fiz a regrinha nesse caso eu fiz a regrinha só...
1396. Professora Tereza	você não deu exemplos pra eles?... ah eles pegaram do livro

Como explicamos em nosso capítulo de fundamentação teórica, o gênero profissional é composto do conjunto de gestos que são considerados adequados, que foram retidos pela história do *métier*. Muitas vezes, esses gestos só são adquiridos com a experiência; eles não são objeto de ensinamentos, principalmente na formação inicial. Chamamos “voz do *métier*” a voz que representa doxas ligadas à tradição socio-histórica do trabalho do professor e que comportam modos de agir reconhecidos pelo conjunto dos professores da disciplina (LOUSADA, 2006). Essas doxas relacionam-se apenas de modo difuso aos saberes produzidos pela didática ou no coletivo de trabalho.

Em nosso primeiro excerto, Danilo, ao ver as imagens de Tereza, supõe que a professora esteja organizando as cartas do jogo que usou e contando-as para certificar-se de que não perdeu nenhuma. O cuidado com o material de trabalho e a sua organização são gestos importantes para os professores, já que, no caso do jogo de memória, a perda de uma

carta pode fazer com que a atividade não seja bem sucedida. No segundo trecho, Danilo diz que só fez a “regrinha” ao que Tereza responde perguntando se ele não havia dado “exemplos”. “Fazer a regra” e “dar exemplos” são dois gestos típicos da atividade de explicação dos conceitos pelos professores. É um traço comum do *métier* que poderia ser encontrado no ensino de diversas disciplinas, da língua francesa à matemática, por exemplo.

Muitas vezes, a voz do *métier* se contrapõe a outras vozes. Nos trechos abaixo, ela contraria as prescrições da didática das línguas:

Excerto 43 - ACC referente à aula de Tereza – Voz do *métier* em controvérsia com a Didática das Línguas 1

1340. Professor Danilo	[é tem que ter tudo essa é a questão... é tem que ter... se você transformou em jogo, vamos fazer um jogo até o final né então:: que nem eu: eu to explicando e uma hora eu “ai...vamos jogar gente”/ quer dizer deveria ter sei lá/não sei se eu explicaria de novo já tava ficando maçante também... mas é que tem uma hora que você fala/ que você tem que optar... no seu caso por exemplo “a gente tá precisando ir logo” essa era a sua prioridade naquele momento não era para achar o vencedor...
------------------------	---

Excerto 44 - ACC referente à aula de Tereza – Voz do *métier* em controvérsia com a Didática das Línguas 2

972. Professor Danilo	[olha eu/depois que eu expliquei a brincadeira e já estava “ ai olha pode jogar errado mesmo o importante é fazer o jeito certo ” jouer au né... o important/chega uma hora que é assim o jogo é legal e tal mas o importante é você fazer o que é linguístico primeiro e:: ma::s às vezes a gente esquece mesmo eu te entendo (perfeitamente) ((risos))
-----------------------	--

Excerto 45 - ACC referente à aula de Tereza – Voz do *métier* em controvérsia com a Didática das Línguas 3

1277. Professor Danilo	no meio da atividade como eu/ já tava demorando tanto e aí eu percebi que o importante mesmo era a questão linguística e não que eles estavam... competindo por alguma coisa eu já tipo já (tiquei) falei assim “ ah não entendeu mas bom agora vamos jogar ” porque... entendeu ? “ vamos jogar ”
------------------------	---

Nos três trechos citados, Danilo opõe o trabalho sobre os aspectos linguísticos à realização de um jogo, dizendo que acredita que o mais importante é “fazer o que é linguístico primeiro”. Se analisarmos os textos atuais sobre a didática das línguas estrangeiras, encontraremos a prescrição contrária. Segundo o CECRL (Conseil de l’Europe, 2000), o objetivo do ensino de línguas na atualidade é que os alunos sejam capazes de realizar tarefas, sejam elas linguísticas ou não:

[A perspectiva acional] considera antes de qualquer coisa o usuário e o aprendiz de uma língua como **atores sociais que deverão realizar tarefas (que não são apenas languageiras)** em circunstâncias e um meio definidos, no interior de um campo específico de ação. **Se os atos de fala se realizam em atividades languageiras, essas, por sua vez, se inscrevem no interior de ações em contexto social sem as quais não teriam plena significação.** (CONSEIL DE L'EUROPE, 2000 p.15, tradução e grifos nossos).¹⁹²

Ou seja, no primeiro plano estariam as ações que precisam ser realizadas, como participar de um jogo, e as realizações languageiras ficariam relegadas a segundo plano. No entanto, a afirmação de Danilo corrobora com uma mentalidade arraigada nas práticas de ensino de línguas, a de que um professor de francês deve ensinar... francês! Se, por um lado, a voz do *métier* trazida na fala de Danilo está em controvérsia com a voz da didática das línguas, por outro lado, ela vai ao encontro das expectativas dos alunos e até mesmo das expectativas das instituições de ensino e dos órgãos de certificação, já que os alunos são também avaliados pelo que são capazes de fazer em termos de compreensão e de produção linguística. Vemos, assim, que a voz do *métier* se sobrepõe à voz das prescrições. É ela que dá força à atividade do professor, pois representa o que foi retido pela história do *métier* como sendo eficaz. Vejamos, agora, como a voz da didática das línguas aparece na fala dos professores.

Na maioria dos casos, **a voz da didática das línguas** se apresenta de modo sutil, com o uso de jargões:

Excerto 46 - ACC referente à aula de Tereza – voz da didática das línguas 1

1274. Professora Tereza	uhum... faço jeu de rôles e tal mas não é jogo né
-------------------------	--

Excerto 47 - ACC referente à aula de Tereza – voz da didática das línguas 2

1408. Professora Tereza	[uhum... é meu documento nesse caso era isso aqui... depois que eu dei a escuta pra eles
-------------------------	--

Excerto 48 - ACC referente à aula de Tereza – voz da didática das línguas 3

1463. Professora Tereza	[ah por exemplo essa ideia eu posso usar da próxima vez essa ideia que ele falou de fazer:: aproveitar o mesmo jogo para fazer um outro jogo né...de:: juntar todos os alunos e fazer uma competição de devinette né juntar um grupo que fez com outro grupo...é legal...[...]
-------------------------	---

¹⁹² No original: "[La perspective actionnelle] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification."

No primeiro trecho citado, Tereza faz referência ao “*jeu de rôles*” ou o “jogo de interpretação de papéis” ¹⁹³, dizendo que o “*jeu de rôles*” não é jogo. No segundo trecho, ela se refere à ficha que contém sua atividade como “documento” e, em seguida, fala da “escuta”, referindo-se à atividade de compreensão oral que havia feito com seus alunos. Por fim, no terceiro trecho, Tereza fala sobre a sugestão que Danilo lhe deu, de fazer uma competição de adivinhas (ou *devinettes*). Nota-se aqui que os jargões são plenamente compreendidos pelos três participantes e incorporados na fala de Tereza, muitas vezes em língua estrangeira, pois é essa a língua usada na situação de trabalho.

Assim como a voz do *métier*, a voz da didática das línguas aparece também em generalizações apresentadas como verdades e em pressupostos compreendidos pelo coletivo participante da pesquisa, conforme observamos nos trechos abaixo:

Excerto 49 - ACS de Danilo – Voz da didática das línguas 1

278. Professor Danilo	((risos)) bon même s’ils ont pas compris ils ont beaucoup parlé ((risos))
-----------------------	--

Excerto 50 - ACS de Tereza – Voz da didática das línguas 2

238. Professora Tereza	[...] eu podia ter preparado uma folha pra ir mais rápido... assim, pra eles terem algumas profissões e a gente ir mais rápido mas... ah é como eu falei a gente tava com tempo então... mas eu acho que uma profissão tava boa... é que uma também não ia ter né:: dua/dois exemplos por exemplo de cuisinier cuisinière...infirmier infirmière:: chanteur chanteuse serveur serveuse sei lá ()... muito exemplo aí tem nove alunos ia ter nove exemplos só... mas acho que eles/ é eles tavam prestando atenção... enfim... e a gente já tinha feito atividade oral nesse dia bom
------------------------	--

A voz da didática das línguas pode ser percebida sob a forma de pressupostos que escondem prescrições das teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No primeiro trecho citado, Danilo faz referência à explicação do enunciado da atividade, que não havia sido compreendida por todos. Ele contrapõe à má compreensão da atividade, situada no polo negativo, o fato de que os alunos falaram bastante, o polo positivo, como vemos pelo uso do conectivo “*même si*”. Como mencionamos em nossa fundamentação teórica, o desenvolvimento da expressão oral dos alunos com o auxílio de atividades orais em sala de aula é tema frequente da didática das línguas desde o método direto, mas atinge seu ápice em meados da década de 70. Esse quadro não mudou consideravelmente nos últimos anos. Note-

¹⁹³ Conforme apontamos no capítulo 1.4.4. *O jogo em aulas de FLE*, o *jeu de rôles* se tornou muito popular durante a abordagem comunicativa, mas esse tipo de atividade ainda é muito usado no ensino de línguas estrangeiras.

se que a importância do desenvolvimento das habilidades orais também aparece no segundo trecho. Ao dizer que “já havia feito uma atividade oral naquele dia”, Tereza faz referência a um discurso muito difundido entre os professores que diz que é preciso utilizar de forma equilibrada atividades orais e escritas que possibilitem o desenvolvimento das quatro competências, a saber: a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita. Segundo Rosen (2005), a utilização do termo “quatro competências” no campo do FLE, referindo-se às habilidades de compreensão e expressão orais e escritas, é fruto de uma má tradução do termo inglês “*four language skills*”, ou “quatro aptidões languageiras”, por meio das quais um professor poderia avaliar, com base em critérios pré-estabelecidos, a competência de comunicação de um aluno. Para a autora, devido ao mau uso da expressão *quatre compétences*, os professores tendem a privilegiar os aspectos linguísticos da linguagem.

Outra prescrição que identificamos na fala dos professores é a injunção do uso da língua-alvo em sala de aula:

Excerto 51 - ACC de Tereza – Voz da didática das línguas – uso da língua estrangeira

693. Professor Danilo	você deixa eles falarem assim em português na aula, discutir em português?
694. Professora Tereza	nesse caso sim... porque eles não tinham ainda vocabulário suficiente

No excerto citado, Danilo pergunta a Tereza se ela permite que seus alunos falem em português em sala de aula. Note-se que, na pergunta de Danilo, há um julgamento de valor sobre o uso da língua materna em sala de aula como algo que não se deve permitir. A resposta de Tereza, ainda que vá ao encontro da afirmação de Danilo, deixa entrever que na maioria dos casos Tereza não permitiria o uso do português, mas que abriu uma exceção neste caso, pois os alunos ainda não tinham vocabulário suficiente.

A **voz do contexto de trabalho** aparece em pressupostos compartilhados pelo coletivo participante da pesquisa e na referência direta aos instrumentos de trabalho. Os instrumentos de trabalho podem aparecer sob a forma de jargão, ou podem ser retomados pelo conteúdo que eles veiculam, como no exemplo abaixo. Os dois trechos abaixo são exemplos da voz do contexto de trabalho trazida por meio de jargões:

Excerto 52 - ACC referente à aula de Danilo – voz do coletivo de trabalho

567. Professora Tereza	não mas tá tá certinho...bom eles falaram tudo eu acho que valeu:...foi legal...demorou um pouquinho pra eles entenderem, mas valeu...
568. Professor Danilo	não e demorou exatamente o tempo que eu tinha previsto quinze minutos ó ((risos))
569. Professora Tereza	((risos)) que bom
560. Professor Danilo	to ficando bom em fazer minha ficha de preparação de curso

Excerto 53 - ACC referente à aula de Tereza – voz do coletivo de trabalho 2

1381. Professor Danilo	você não deu/você deu a double page do:... da regra masculino feminino antes?
------------------------	--

No primeiro trecho (excerto 52), Danilo faz referência à ficha de preparação de curso. Trata-se de uma ficha adotada pelo coletivo de professores como um instrumento para a organização do trabalho e o planejamento das aulas. Essa mesma ficha de preparação é usada no contexto do tutorado para o compartilhamento de atividades entre os professores e a tutora¹⁹⁴. A fala de Danilo é, portanto, dirigida à pesquisadora, que é também sua tutora. No segundo trecho, Danilo faz referência ao livro didático usado nos Cursos Extracurriculares de Francês, Alter Ego, em que cada lição se distribui em quatro páginas duplas. Para a realização de cada página dupla seria necessário o tempo de uma aula (cerca de 90 minutos).

O livro didático é também citado na entrevista em ACS de Danilo. No trecho abaixo, o livro didático é representado como o organizador do programa previsto para o nível 1:

Excerto 54 - ACS de Danilo

321. Professor Danilo	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...
322. Pesquisadora	[uhum]
323. Professor Danilo	[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... ouais ouais je crois que c'est plus au moins ça... au début c'était assez/ c'était parler de soi... alors je/ à chaque/il y avait une double page , on parlait de soi, après on parlait d'autres choses, mais après on revenait à parler de soi et après on parlait de soi et on parlait de soi et ici c'est toujours... "avec vos voisins" ils disent "dites vos goûts"...

¹⁹⁴ Em pesquisas futuras, pretendemos estudar a função psicológica da ficha de preparação de aula na internalização dos gestos do *métier*.

Nesse momento da entrevista, Danilo faz referência à organização dos conteúdos em uma progressão em forma de espiral, simbolizada pela repetição “*des activités qui reviennent et qui reviennent*”. A organização do livro didático, por sua vez, responde à uma prescrição que remete à abordagem comunicativa, que propunha um esquema de progressão que não fosse simplesmente cumulativo, mas que permitisse idas e voltas nos conteúdos a trabalhar em sala de aula, proporcionando a cada retorno um enriquecimento e um aprofundamento dos conteúdos trabalhados anteriormente (CUQ, 2003). Em um primeiro momento, Danilo diz que o nível 1 é bom, mas repetitivo. A progressão em espiral proposta pelo livro didático ocupa, assim, o polo negativo que se opõe a “bom” e podemos compreender que Danilo tem uma percepção negativa da progressão proposta pelo livro. Em seguida, ele pondera sua afirmação e reproduz a voz da didática das línguas ao dizer que “é importante ser repetitivo”. Reconstruindo o esquema lógico do raciocínio de Danilo, vemos que, apesar da didática considerar importante ser repetitivo, o professor vê na repetição algo ruim, opondo-a ao “bom”, ao “super legal”. Para ilustrar suas sensações diante da progressão proposta pelo livro, Danilo reproduz a repetição dos conteúdos a serem trabalhados através da linguagem (“*des activités qui reviennent et qui reviennent*”, “*on parlait de soi, on parlait de soi*”) o que dá a entender que Danilo considera a progressão enfadonha. O uso da atividade lúdica surge, então, como um paliativo para tornar a atividade mais motivante (“*pour que ça les pousse à répéter*”). Podemos dizer, então, que o uso do jogo na aula de Danilo ocorre como uma tentativa de reconceber a prescrição vinda da didática. Danilo aceita que os conteúdos sejam repetidos, no entanto com o excesso de repetição as aulas ficam enfadonhas tanto para os alunos, como para o professor. Assim, os jogos surgem como uma possibilidade de remediação do problema da falta de motivação, como uma alternativa que permite ao professor levar adiante a tarefa de que é incumbido e produzir o agir que espera de seus alunos.

3.4.3. As modalizações

Tendo apresentado as vozes identificadas nas entrevistas em autoconfrontação, passemos agora ao quadro geral das modalizações encontradas nas entrevistas.

Como vimos na fundamentação teórica, as modalizações podem ser classificadas em quatro categorias, a saber:

- a. as modalizações lógicas: que imprimem valor de verdade ou certeza aos enunciados, caracterizados como certos, possíveis, prováveis, improváveis etc.;
- b. as modalizações deônticas: que atribuem valores sociais aos enunciados, caracterizados como socialmente proibidos, permitidos, necessários etc.;
- c. as modalizações apreciativas: dizem respeito a um julgamento subjetivo impregnado ao enunciado, caracterizando-o como bom, ruim, belo, importante etc.
- d. e as modalizações pragmáticas: dizem respeito à responsabilidade de uma personagem sobre os processos dos quais é agente e incidem principalmente sobre sua capacidade de ação, suas intenções e as razões que motivam sua ação.

As modalizações encontradas nas três entrevistas são, em sua maioria, modalizações lógicas e apreciativas. No entanto, encontramos também ocorrências de modalizações deônticas e pragmáticas.

Quanto às **modalizações lógicas**, no mais das vezes, elas dizem respeito às opiniões dos professores, como vemos no exemplo abaixo:

Excerto 55 - ACC referente à aula de Tereza – modalizações lógicas

707. Professor Danilo	eu acho que <i>sei lá</i> a gente começa um fala português aí o outro responde em português e aí <i>sei lá</i> de repente tá todo mundo falando português... eu dei umas explicações em português que eu acho que eles se sentiram à vontade aí:: aí já era ((risos))...agora eu to BEm chato com isso
708. Professora Tereza	uhum...e você acha que se eles continuarem falando em português eles aprendem:: me::nos?
709. Professor Danilo	[menos acho que mesmo que/que você não consiga falar o que você/fala tudo errado mas você falou três verbos no/no francês já é alguma coisa para lembrar né?...já é uma coisa que fica um pouco mais marcada né... que nem o Matheus que foi explicar...sabe? “vous::” como que é que ele falou? “nous parlez” sabe? “nous parlez avec an autre/another” depois “un autre personne...” conjugou errado, mas ele falou o verbo parler já tamo/já tá saindo ganhando alguma coisa né (pode ser)

No exemplo acima, Danilo explica sua opinião quanto ao uso da língua materna em aula de língua estrangeira. Para ele, quando o professor fala em português ou permite que o aluno se exprima em língua materna, ele dá brechas para que o aluno, por uma questão de economia, também passe a comunicar em português o que ele já é capaz de dizer em francês. Como vemos no exemplo citado, Danilo introduz suas opiniões com o uso do verbo “achar” conjugado na primeira pessoa, que indica que o enunciado é fruto de uma avaliação pessoal. Em nosso corpus, encontramos muitas ocorrências de modalizações lógicas para exprimir

uma opinião. Além do verbo “achar/trouver”, mais comum, encontramos também ocorrências dos verbos pensar/penser e “acreditar/crer/croire”.

Outro dado importante a se considerar no exemplo citado é a presença de modalizadores lógicos indicando dúvida, combinados à expressão de opinião (“sei lá”, “pode ser”). Com efeito, conforme também assinala Bronckart (1999/2009, p. 334), é comum a associação de diversos modalizadores em um mesmo enunciado, formando “complexos modais”. Vejamos outro exemplo:

Excerto 56 - ACC referente à aula de Tereza - modalizações lógicas

863. Pesquisadora	<i>você faria</i> a mesma coisa? <i>você começaria</i> uma outra atividade enquanto o outro termina?
864. Professor Danilo	eu acho que eu faria eles esperarem... <i>não sei</i> ...na hora a gente faz as coisas que a gente não pensa também né mas...pensando agora para economizar saliva ((risos)) não explicar tudo duas vezes... <i>não sei eu acho que talvez</i> não, a não ser que esses daqui estivessem muito longe <i>talvez</i>

No exemplo citado, a pesquisadora pergunta a Danilo se ele conduziria a atividade do mesmo modo que Tereza a conduziu. Percebemos aqui que a pergunta da pesquisadora, feita no futuro do pretérito, modaliza o enunciado, apresentando-o em uma categoria de ações possíveis diante das quais Danilo é convocado a se posicionar. Na resposta de Danilo, vemos que o professor hesita em dizer que não faria o mesmo que Tereza (“não sei”, “talvez”). No mesmo trecho citado podemos perceber, assim, a coocorrência de três modalidades distintas, indicando a opinião (“eu acho”), a possibilidade (“eu faria”) e a dúvida (“não sei”, “talvez”). Outra modalidade encontrada nos textos, ainda que muito menos numerosa, é usada para dar sentido de verdade aos enunciados, como no exemplo abaixo:

Excerto 57 - ACC referente à aula de Tereza - modalizações lógicas

76. Professor Danilo	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
----------------------	---

Nesse momento da autoconfrontação, Danilo contava que o jogo que ele havia escolhido possuía regras muito complicadas e que, ao explicá-las em francês, era difícil fazer com que os alunos as compreendessem. O caráter de verdade generalizada de sua afirmação é constituído graças ao uso do verbo “ver” (“j’ai vu que c’était mal expliqué” / “eu vi que foi mal explicado”) e da modalização lógica “c’est vrai que” (“é verdade que”).

Ao longo da autoconfrontação cruzada, encontramos uma forma particular de modalização lógica. Com recorrência, os professores utilizavam o futuro do pretérito, precedido ou não de verbos como “achar” ou “pensar”, para formular hipóteses de decisões possíveis a serem tomadas durante a atividade:

Excerto 58 - ACC referente à aula de Tereza – modalizações lógicas

805. Pesquisadora	eles continuam falando em português né?
806. Professor Danilo	uhum.... é eu não teria permitido, eu acho
807. Professora Tereza	e como você faria para eles falarem:: em francês algo que eles não sabem? ah você fa/falou que faria mímica
808. Professor Danilo	[ajudo é:: faria mímica ou pediria para eles/às vezes eles perguntam [...]

Nesse excerto, vemos a controvérsia entre as ações de Tereza e o que Danilo diz que faria em seu lugar. Ao dizer que não teria permitido o uso do português em aula, Danilo desperta em Tereza a vontade de conhecer as soluções que encontrou, no caso, “fazer mímica”. Ao mesmo tempo, vemos que a expressão da opinião de Danilo carrega uma crítica velada à atividade de sua colega que é também percebida por Tereza.

Segundo Maingueneau (1994, p.16), um enunciador pode, com frequência, ter a intenção de comunicar uma mensagem diferente de seu enunciado literal, mas tendo o objetivo de levar o co-enunciador a compreender a interpretação correta do enunciado, para além de seu sentido literal. Vejamos mais um exemplo:

Excerto 59 - ACC referente à aula de Danilo

561. Professora Tereza	uhm:: acho que sim::...eu acho que eu não pediria para dizer as quatro atividades... eu acho que não pediria para falar atividade nenhuma “ah ganhou ah ganhou é isso aí::” não sei...acho que eu não falaria pra re/não talvez eu mandasse repetir umas duas só pra conferir que eles terminaram mesmo...se bem que eles podem inventar na hora né
------------------------	---

Quando Danilo diz a Tereza que não faria sua atividade do mesmo modo, ao mesmo tempo em que demonstra seu estilo, apresentando uma nova maneira de realizar a tarefa prescrita, ele emite um julgamento sobre a aula de Tereza subentendido na negação do modo como a professora conduziu a situação (“eu não pediria pra dizer as quatro atividades; não pediria pra falar atividade nenhuma”). A partir da recusa do modo de fazer de sua colega, Danilo diz o que faria na situação, deixando subentendido o que Tereza deveria ter feito em

sua opinião (“talvez eu mandasse repetir umas duas só pra conferir que eles terminaram mesmo”).

Nos trechos citados, percebemos que a modalização lógica é usada para fazer uma avaliação das ações alheias. Ao simular uma situação hipotética e dizer o que fariam no lugar do colega, os professores-monitores encontram uma forma de emitir suas críticas, evitando estruturas linguísticas mais contundentes, que poderiam ser percebidas como uma ameaça à face do interlocutor (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

De todos os casos de modalizações lógicas que encontramos nos textos das autoconfrontações, pudemos perceber que, em sua imensa maioria, as modalizações lógicas possuíam valor de opinião ou de incerteza, em oposição às modalizações com valor de certeza ou de verdade. A figura abaixo ilustra a presença dessas modalizações lógicas nas entrevistas em autoconfrontação:

Figura 24 - Proporção de modalizações lógicas

Isso nos mostra que a experiência vivida pelos professores passa por uma apreciação e é trazida à discussão em uma perspectiva mais subjetiva do que objetiva, na qual as dúvidas são mais frequentes do que as certezas. Além disso, podemos dizer também que a autoconfrontação é um procedimento que demanda a expressão da opinião dos participantes.

As **modalizações apreciativas** foram identificadas por meio da observação de advérbios e adjetivos que realçam ou amenizam determinados elementos dos enunciados, conferindo-lhes valores positivos ou negativos e fazendo desses elementos objetos de avaliação. As modalizações apreciativas são bastante numerosas nas três entrevistas em

autoconfrontação. De modo geral, elas dizem respeito às condições físicas e psicológicas do professor, às suas ações, aos alunos e às condições de realização do jogo e das atividades de aula de modo geral (tempo e conteúdo do jogo, material didático, programação das aulas, quantidade de alunos, etc.), com grande recorrência desses itens sendo avaliados em mais de uma autoconfrontação. A fim de organizar os resultados encontrados nas análises das modalidades apreciativas, começaremos pela exposição das apreciações específicas feitas por Danilo e Tereza sobre cada uma das duas aulas assistidas. Dessa forma, poderemos observar se os professores mantêm, durante as autoconfrontações cruzadas, as avaliações feitas nas autoconfrontações simples e se, a partir do olhar do colega, surgem novas avaliações sobre a atividade de trabalho.

Nas entrevistas referentes à aula de Danilo, observamos que, de modo geral, tanto Tereza quanto Danilo qualificam negativamente as ações de Danilo durante o jogo. Na ACS, Danilo aprecia negativamente o modo como explica as regras do jogo aos alunos. Essa avaliação não muda na ACC, conforme o trecho abaixo:

Excerto 60 - ACS de Danilo – modalidades apreciativas

76. Professor Danilo	ouais ouais parce que ahh:: 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... .. ahh j'ai vu que c'était mal expliqué
----------------------	---

Excerto 61 - ACC referente à aula de Tereza – Modalizações apreciativas

1466. Professor Danilo	[tem a ver com instrução...eu acho que era o que estava me trazendo...nesse momento né eu tava eu tava aceso em mim porque o meu/a minha explicação para o que/o que desceu mal para mim nesse jogo foi a minha explicação... né
------------------------	--

Nos dois trechos acima, Danilo fala sobre sua comunicação com os alunos no momento de explicar as regras do jogo. Tanto Danilo quanto Tereza dizem que a dificuldade na explicação do jogo deve-se ao fato de que Danilo fala rápido e usa frases complexas que os alunos do nível 1 não são capazes de entender¹⁹⁵. Como pontos positivos de suas ações, Danilo identifica que consegue prever com mais acuidade o tempo de cada atividade e que usando melhor sua ficha de preparação de aula. Tanto Danilo quanto Tereza observam, ainda, que Danilo consegue integrar os alunos mais dispersos nas atividades que faz, chamando a atenção dos desatentos e daqueles que conversam durante a aula. Para Tereza, o jogo escolhido por Danilo e o modo como o professor o conduziu têm a vantagem de conceder

¹⁹⁵ A crítica de Tereza quanto às explicações de Danilo também aparece sob a forma de um conjunto de normas a serem seguidas, que apresentaremos mais adiante, no estudo nas modalidades deonticas.

mais tempo de fala aos alunos de modo que a responsabilidade sobre a aprendizagem não se concentra apenas na figura do professor.

Na ACC, assim como na ACS, Danilo faz referência a seus alunos, em alguns momentos de modo coletivo, em outros de maneira mais individualizada. Ao falar coletivamente sobre seus alunos, Danilo os qualifica positivamente, como um grupo unido, no qual os alunos se mostram dispostos a ajudar uns aos outros. No entanto, quando Danilo se refere a alunos com características mais determinadas, sua avaliação é, em geral, negativa. É esse o caso dos alunos mais tímidos que, segundo o professor, têm mais dificuldades de aprendizagem e requerem mais atenção do professor, pois não se exprimem como os demais alunos. Já os alunos da terceira idade aparecem como um grupo mais difícil de se trabalhar, se comparados aos alunos mais jovens:

Excerto 62 - ACS de Danilo – Modalizações apreciativas

213. Professor Danilo	[avec ce groupe avec ce groupe ... mon groupe de:: ahn:: lundi c'est plus difficile il est plus petit ahn::... je crois que je/ je parle mieux aux jeunes gens ahn:: je parle plus leur langue et là il y a beaucoup... mais, le cours de::... de lundi c'est beaucoup plus de gens du troisième âge ... ahn je suis pas trop à l'aise normalement/normalement j'essaye de faire les activités ludiques comme ça et ça ne marche pas du tout ...
-----------------------	--

Essa avaliação de Danilo não é feita sem hesitação. Paradoxalmente, segundo o professor, são também os alunos da terceira idade os que mais lhe procuram para dizer que adoram a aula e que estão muito contentes com o curso.

Quanto ao jogo usado por Danilo, ambos os professores julgaram que o tempo de explicação da regra foi muito longo, mas que a atividade foi eficaz, pois os alunos falaram bastante e usaram as estruturas que precisavam memorizar. Ao falar sobre o material didático durante a ACS, Danilo qualifica o conteúdo proposto para o nível 1 como repetitivo. Segundo o professor, é importante que haja repetição para que os alunos aprendam e memorizem as estruturas da língua, mas ao mesmo tempo essa repetição faz com que a aula fique enfadonha. Por esse motivo, Danilo acredita que o jogo seja uma forma de variar as atividades propostas pelo material didático, cumprindo as prescrições quanto aos conteúdos a serem ensinados, sem perder a atenção e o interesse dos alunos. Para Danilo, mesmo quando um jogo não é pontualmente eficaz do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, ele ainda assim é produtivo, pois garante o envolvimento dos alunos, fundamental para o andamento do curso e, consequentemente, para o desenvolvimento dos alunos a um prazo mais longo:

Excerto 63 - ACC referente à aula de Tereza – modalizações apreciativas

1496. Danilo	Professor	<p>é participaram mais daí, então, nesse caso eu me divirto muito menos quando tem uma atividade que não é lúdica e ela não está dando certo...pelo menos se a atividade é lúdica é/é e ela é completement raté sabe tipo eles ainda estão acordados então é:: vai dar para continuar depois porque eles ainda não perderam:: não sei...talvez...talvez porque eu me sinta um pouco mais à vontade dando jogos então eu sei lidar quer dizer caso alguma coisa esteja dando errado talvez eu saiba...como contornar e:: se eu estiver lidando/explicando como eu falei o qui e o que e eles não pegam não pegam não pegam aí tipo eu me sinto mais...eh:: sem/sem atitude né...ali talvez eu consiga lidar um pouco mais com a situação esse jogo não está funcionando e eu talvez consiga co/contornar e tal não sei...é</p>
-----------------	-----------	--

Nas autoconfrontações sobre a aula de Tereza constatamos que também predominam as modalizações apreciativas negativas quando se trata de avaliar a ação da professora. No entanto, identificamos que os elementos qualificados em cada entrevista foram diferentes. Durante a ACS, Tereza se mostra mais inquieta em relação ao modo como se porta fisicamente, à sua maneira de gesticular, à sua caligrafia na lousa e à sua decisão de deixar um dos grupos da turma fazendo a segunda etapa do jogo, enquanto o outro grupo ainda estava fazendo a primeira etapa:

Excerto 64 - ACS de Tereza – modalizações apreciativas

165. Tereza	Professora	<p>porque:: não é muito né? né:: muito/ não digo que é errado mas... acho que não é muito correto mesmo você deixar parte da sala fazendo uma coisa e parte da sala... porque um pode atrapalhar o outro... só que nesse caso... a gente já tava no fim do semestre e eu sei que eles se entretêm né no que eles estão fazendo... então achei que não ia atrapalhar... mas eu sei que não é muito certo ((risos)) deixar uma parte (fazendo uma coisa) e outra parte ()</p>
----------------	------------	---

Danilo, por sua vez, repara em dois elementos da aula de Tereza que não haviam sido objeto de avaliação na ACS, a não correspondência entre o gesto da professora e a ordem dada aos alunos, e o fato de que Tereza permite que seus alunos falem em português durante a atividade. No primeiro caso, o gesto de Tereza provoca o riso de Danilo. No segundo caso, vemos uma clara situação de controvérsia entre os dois professores:

Excerto 65 - ACC referente à aula de Tereza

1036. Professora Tereza	aham olha tem cadeira vazia aqui aqui eles podiam ter sentado mais perto
1037. Professor Danilo	sim sim sim...ah mas também depois dessa ((gestos com as mãos))
1038. Pesquisadora e professora Tereza	(((risos)))
1039. Professor Danilo	eles iam sentar longe mesmo ((risos))
1040. Professora Tereza	é mesmo, eu não tinha pensado no gesto... asseyez-vous pas très loin ((gesto com as mãos indicando para se afastarem)) ((risos)) tipo BEM loin ((risos))...ai que dó ((risos))...

Excerto 66 - ACC referente à aula de Tereza

707. Professor Danilo	eu acho que sei lá a gente começa um fala português aí o outro responde em português e aí sei lá de repente tá todo mundo falando português... eu dei umas explicações em português que eu acho que eles se sentiram à vontade aí: aí já era ((risos))...agora eu to BEm chato com isso
708. Pesquisadora	uhum...e você acha que se eles continuarem falando em português eles aprendem:: me::nos
709. Professor Danilo	[menos acho que mesmo que/que você não consiga falar o que você/fala tudo errado mas você falou três verbos no/no francês já é alguma coisa para lembrar né?...já é uma coisa que fica um pouco mais marcada né...

Enquanto Tereza considera normal que seus alunos falem em português, uma vez que eles ainda estão no nível 1 e, segundo ela, não teriam vocabulário suficiente para se expressar livremente em francês, Danilo considera que o uso do português pelos alunos é contraproducente para a aprendizagem¹⁹⁶. Outro dado importante emergiu do diálogo durante a ACC. Enquanto Tereza, ao falar de si mesma durante a ACS, se concentrou mais nos seus gestos físicos, durante a ACC, a professora comentou e avaliou mais a sua condição psicológica. Adjetivos como “irritada”, “brava” ou “desesperada” são usados para qualificar o estado de espírito da professora quando um aluno não obedece prontamente às suas ordens ou quando ela percebe que há alunos ociosos durante a aula. Ao mesmo tempo, Danilo, ao ver o comportamento de Tereza durante a aula, diz também sentir o mesmo desconforto:

¹⁹⁶ Nesta mesma seção, nas análises das modalizações lógicas mostramos como Tereza formula uma solução para a controvérsia sobre a expressão dos alunos em língua portuguesa.

Excerto 67 – ACC referente à aula de Tereza – modalizações apreciativas

934. Professor Danilo	mais tu es inquiète/tu es inquiète
935. Pesquisadora	[((risos))
936. Professora Tereza	((risos)) oui ((risos)) ((palmas))
937. Professor Danilo	parce que tu regardes et ê ((palmas)) "où est le pompier?" "le pompier le pompier" ((risos))
938. Professora Tereza	((risos)) oui
939. Professor Danilo	e tu regardes Simone... et l'autre groupe il est complètement oublié là (tu vois) tu regardes Simone tu vois ((risos))
940. Professora Tereza	non il n'est pas complètement oublié:: tinha tinha:: e/eles depois eu vou conferir as atividades que eles fizeram você vai ver não tá completamente oublié não ((risos))
941. Professor Danilo	[sim sim...((risos)) é que eu consigo sentir seu coração batendo daqui... e você "vamos lá gente vamos lá" ((barulho de palmas)) acho que porque eu sou uma pessoa ansiosa eu já estou ansioso

Com relação à percepção dos alunos, vemos que também Tereza encontra dificuldades ao lidar com uma turma heterogênea. Assim como no caso de Danilo, Tereza também caracteriza as pessoas mais tímidas e os alunos da terceira idade como grupos com mais dificuldades de aprendizagem, embora algumas exceções sejam também mencionadas. No caso dos alunos da terceira idade, Tereza menciona as limitações físicas desse grupo como uma dificuldade suplementar. Uma das alunas da terceira idade não enxerga bem e prefere sentar-se bem em frente à lousa, por esse motivo Tereza não pode dispor as carteiras em semicírculo como gostaria. No momento do jogo, Tereza usa sua mesa de trabalho para que os alunos disponham as cartas do jogo da memória, já que não pode pedir aos alunos da terceira idade que se sentem em roda e organizem as cartas do jogo no chão da sala de aula. No trecho abaixo, vemos como a presença dos alunos da terceira idade é um assunto delicado para os professores:

Excerto 68 - ACC referente à aula de Tereza – modalizações apreciativas

733. Professora Tereza	[não é eles acharam difícil eu falei “não, vocês são jovens ” foi meio brincando mas tem um certo preconceito nisso eu sei
734. Professor Danilo	((risos))
735. Professora Tereza	eu sei...eu sei que tem
736. Pesquisadora	você acha que tem?
737. Professor Danilo	preconceito? ahn já/não sei...(preconceito)... ah não...eu não sei
738. Pesquisadora	você acha que não?
739. Professor Danilo	eu acho que não acho que é mais eu/o que me chamou a atenção acho que foi mais isso mesmo esse tipo de coisa que o professor faz às vezes quando o aluno está meio “ai mas tá difícil ai mas não sei o que lá” aí tipo você solta essa “não, é fácil vamos lá...não, olha vocês já viram um monte de coisas vocês sabem, vocês conseguem”
740. Professora Tereza	[então mas eu podia ter falado “não, é fácil”
741. Professor Danilo	[é::
742. Professora Tereza	[e não ter jogado isso do jovem
743. Professor Danilo	[do jovem
744. Professora Tereza	eu concordo que é meio esteriótipo ((risos))... é meio esteriótipo tipo os mais velhos ((risos)) tem um pouco mais de dificuldade vocês são jovens ((risos))

Quanto ao jogo, Tereza o qualifica como uma atividade difícil:

Excerto 69 - ACC referente à aula de Tereza

1479. Professora Tereza	eu acho o jogo uma atividade bem complexa ...eu dou um jeito de contornar::
-------------------------	--

No caso específico do jogo que Tereza usou em aula, ambos os professores consideraram que ela havia sido muito longa. No entanto, eles viram interesse no uso do jogo, pois ele propiciava aos alunos o contato com o vocabulário extenso das profissões:

Excerto 70 - ACC referente à aula de Tereza – Modalizações apreciativas

1148. Professor Danilo	[eu não trabalhei as profissões com os meus alunos...eu trabalhei MUito menos profissão com meus alunos...eu trabalhei aquelas/aquelas que já estavam no livro e olhe lá
1149. Professora Tereza	então mas é uma questão que eu também fico a mais mas desnecessário né porque:: profissão é uma coisa que eles acham na internet e acham...vocabulário não sei
1150. Professor Danilo	[é então eu/eu/eu fiz...é então não sei é difícil dá esse/forçar essa pancada de vocabulário ...quando eu dei/ eu fui fazer o:: o vocabulário da rua:: da/ da cidade mairie::
1151. Professora Tereza	é aí você acha um pouquinho em cada lugar...é isso que você quer dizer? Não sei
1152. Professor Danilo	não, quero dizer assim que:: é muita coisa ...e eu não sei direito ainda talvez trabalhar quando é muito/quando o vocabulário é grande (então você vê eu peço para) opinar eu fiz o jogo e foi completamente raté e:: perdi tempo... assim perdi tempo MESmo assim que aí eu to vendo que pelo menos assim tipo... é denso é muita coisa extra mas pô...cada um tá/ca/quer dizer eu acho que eles vão reter bastante coisa ...porque:: além de procurar eles tiveram que achar a/a/a definição e ainda depois eles descrevem assim nem que seja só o que foi lá na frente tentar explicar lembrar daqueles dois quer dizer esse aí já vai lembrar daí os outros vão ajudar então quer dizer cada um/são várias atividades em cima de um nome só sabe? eh:: alguma coisa ficou bastante retida aí, sabe?

Na última etapa de sua atividade, que Tereza já não considerava mais como parte do jogo, a professora pediu aos alunos que escolhessem três cartas do jogo da memória e que lessem em voz alta o nome da profissão escrita na carta. O resto da turma deveria, a partir do nome da profissão, dizer o que faz o trabalhador em questão. No entanto, ao ver que os alunos não estavam participando da atividade, Tereza resolve modificar o papel dos alunos. A partir de então, ela pede que o aluno com a carta de jogo leia a definição da profissão para que os demais alunos tentem adivinhar o nome do profissional. Para Danilo, Tereza fez bem em modificar a atividade que, segundo ele, estava chata, pois os alunos não interagiam:

Excerto 71 - ACC referente à aula de Tereza – Modalizações apreciativas

1101. Professor Danilo	ah très bien c'est/ tu as fait ce que je ferais
1102. Professora Tereza	Uhum
1103. Professor Danilo	ouais je ferais ça aussi au début oui c'était un peu... et les autres ont participé aussi "cuisiner" et l'autre "cuisinier" et voilà et bon quand-même photographe tu sais ce que c'est un photographe, tu n'as pas besoin de l'explication...voilà et quand l'autre est venu et a::/a:: prouvé que ça continuait comme ça jusqu'à la fin de l'activité tu as changé je ferais la même chose
1104. Professora Tereza	de:: faire la devin/devinette
1105. Professor Danilo	devinette...ouais...j'aurais réformulé aussi
1106. Professora Tereza	uhum é:: eu pensei “não, assim tá chato vamos fazer primeiro” e para eles prestarem mais atenção
1107. Professor Danilo	[é:: porque né tá certíssimo não, eu faria do mesmo (jeito)

Se retomarmos o que havia sido discutido sobre a expressão dos alunos em língua estrangeira, poderemos constatar que, embora Tereza e Danilo reconhecessem que os alunos de nível 1 não possuíam um vocabulário extenso em língua estrangeira para se expressarem com certa liberdade, nenhum deles interpretou a falta de participação dos alunos sob o prisma de suas limitações linguísticas. Ambos os professores julgaram que o mau andamento da atividade de definição das profissões devia-se à falta de motivação dos alunos e que, por ser uma atividade mais lúdica, o jogo de adivinhação proporcionou uma maior interação entre os alunos. Por isso, não podemos deixar de considerar que o novo curso dado à atividade por Tereza facilitou a tarefa de seus alunos. Já que, a partir de então, as definições das profissões seriam lidas, e não criadas, a atividade passou a se situar dentro da zona de desenvolvimento potencial dos alunos (VIGOTSKI, 1997), pois o restante da classe teria apenas que inferir, a partir da descrição dada, o nome da profissão em francês.

Com a análise das modalizações apreciativas, observamos que ambos os professores usam jogos como uma forma de cumprir com mais eficiência e com mais eficácia as prescrições do programa do curso, indicado pela ordem dos conteúdos no material didático, mas que o uso do jogo também pode ser uma fonte de dificuldades, principalmente no que diz respeito à organização dos alunos respeitando a heterogeneidade do grupo e à explicação das regras do jogo para alunos de nível iniciante.

As modalizações pragmáticas

As modalizações pragmáticas são o tipo de modalização menos frequente em nosso corpus de pesquisa. No entanto, observaremos alguns casos encontrados no intuito de compreender o valor dessas modalizações na fala dos professores. Em grande medida, as modalizações pragmáticas encontradas nas entrevistas nos revelam as intenções e motivações dos professores. Essas modalizações são caracterizadas pelo uso de verbos como “tentar”, “procurar”, “evitar” e “querer”, como nos exemplos abaixo:

Excerto 72 - ACS de Danilo – Modalizações pragmáticas

255. Professor Danilo	là c'est mon élève la plus faible... elle:: je/j'essaie toujours de donner un peu plus d'attention à elle parce que:: elle va pas réussir... déjà
-----------------------	--

Excerto 73 - ACS de Tereza - Modalizações pragmáticas

170. Professora Tereza	com o outro grupo:: eu não fiz isso né?... de dar duas três cartinhas na mão de cada um... é porque eu queria ir mais rápido ó divide vai ó
------------------------	--

Como discutimos em nossa fundamentação teórica¹⁹⁷, as prescrições formuladas pelos níveis mais altos de organização do trabalho sempre passam por uma reconcepção no interior dos coletivos. A partir da reconcepção das prescrições, os professores definem as tarefas a serem cumpridas, escolhem artefatos para a sua realização e formulam novas auto-prescrições. Face às situações reais de ensino e diante das reações de seus alunos, os professores regulam sua atividade, adaptando-a às necessidades do contexto. No primeiro trecho citado, Danilo diz tentar ajudar sua aluna mais fraca, prestando atenção no que ela faz. Vemos que, para o professor, prestar atenção na atividade de sua aluna é uma auto-prescrição formulada na tentativa de combater as dificuldades encontradas pela aluna. No segundo trecho, Tereza conta sobre como deixou de distribuir as cartas do jogo entregando cada uma delas nas mãos dos alunos, porque queria terminar a atividade mais rapidamente. Nesse caso, Tereza regula o gesto de distribuir as cartas na intenção de melhor aproveitar o tempo, pois se preocupa com a programação feita para a aula. O tempo da aula é uma preocupação compartilhada pelos dois professores:

Excerto 74 - ACC referente à aula de Tereza - Modalizações pragmáticas

1097. Pesquisadora	você acha que você conseguiria fazer uma atividade mais longa assim se você tivesse menos alunos?
1098. Professor Danilo	talvez....talvez desse mesmo...se eu tivesse menos alunos eu conseguiria...é eu acho que sim viu...eu acho que sim

Para Lousada (2006), as modalizações pragmáticas podem revelar traços do trabalho real dos professores, pois elas indicam as motivações e intenções dos actantes revelando, muitas vezes, os impedimentos ao agir do professor. Essas motivações, intenções e impedimentos são vinculados ao agir-referente, no caso a aula de francês, tanto em seus aspectos técnicos quanto em seus aspectos socioafetivos.

Quanto aos aspectos técnicos, encontramos enunciados nos quais as modalizações pragmáticas dirigem-se ao uso de artefatos, como o jogo ou a lousa:

¹⁹⁷ Capítulo 1.

Excerto 75 - ACC referente à aula de Danilo - Modalizações pragmáticas

511. Professor Danilo	ah eu esqueci bom eu ia apagar a minha intenção era apagar... mas você ia/você apagaria ou você deixaria?
-----------------------	--

Danilo, ao refletir sobre seu modo de agir, diz que gostaria de ter apagado a lousa, mas esqueceu de fazer isso. O impedimento da ação de Danilo vem de sua inexperiência, pois a utilização da lousa é um gesto que ainda não foi completamente assimilado pelo professor. Já no caso de Tereza, vemos que a professora parece ter encontrado um esquema de ação da lousa. Ela evita usá-la, pois é difícil de apagar:

Excerto 76 - ACS Tereza - Modalizações pragmáticas

221. Professora Tereza	*in. vídeo* ah tá por isso que ela desenhou a panela... faire la cuisine... é ela quis desenhar a panelinha “faire la cuisine” ((risos))... e eu tirando uma "elle aime dessiner, hein?" e essa lousa é horri::vel de apagar... é horrível não sei como é/é/ é que essa menina nunca escreve na lousa, mas eu evito ficar fazendo sabe/ não se bem que o tamanho da minha letra mostra que eu escrevo demais mas... é horrível apagar essa lousa... (é musculação) ((T. e P continuam a assistir à aluna escrevendo na lousa e fazendo a atividade))... é eu expliquei isso (o som)/ prends...
------------------------	--

Em outros momentos, são os gestos, como o modo de formular regra gramatical ou o uso da língua materna durante a aula que aparecem modalizados:

Excerto 77 - ACS Tereza - Modalizações pragmáticas

258. Professora Tereza	[eu procuro responder em francês / é que eles num:: num tem vocabulário talvez para perguntar né/ assim eu procuro falar pra eles tentem usar...parte da pergunta em p/em francês e parte em português:: mas é que é mais rápido para eles falarem em português né?... as perguntas quelle page e tal da sala de aula como eles estão no nível 1 eu prefiro que eles falem em francês eu até falo en français:: eles procuram / mas assim no caso eu não lembro o que a menina me perguntou mas era uma coisa/ah... la différence entre styliste et mannequin não é?... bom ela podia ter falado la différence mas é que não é uma palavra muito usada... eu uso...
------------------------	--

Em relação aos aspectos socioafetivos, vemos que as modalizações pragmáticas dirigem-se, prioritariamente, às habilidades dos professores em sua relação com os alunos e à gestão do grupo:

Excerto 78 - ACS Tereza - Modalizações pragmáticas

117. Professora Tereza	vou fazer um comentário porque depois eu vou esquecer.. eh:... uma coisa que eu/ eu quis deixá-los à vontade e permiti que eles se dividissem... cinco pessoas de um lado quatro do outro né? só que depois eu fiquei pensando agora assistindo né que eu devia ter colocado uma senhora de um lado/ porque a gente sabe né? eles têm um pouco de dificuldade () eu devia ter botado uma senhora de um lado e um desse que são bons/ é que eles são bons...né no oral não necessariamente... eles iam jogar bem o jogo da memória mas eu podia ter trocado colocado uma senhora desse lado e um deles no outro... por exemplo a Di ou o Gustavo ou qualquer outro
------------------------	---

Excerto 79 - ACS Tereza - Modalizações pragmáticas

183. Professora Tereza	não, era pra sentar mesmo perto da lousa mesmo... só que no fim eles acabaram querendo sentar no lugar deles... e eu/ eu deixei... eu chego na terça-feira bem de (saco cheio por causa da aula do Batista) ((ruído de música na sala ao lado))
------------------------	---

Nos dois trechos, Tereza parece viver um conflito com seus alunos. Ela quer deixá-los à vontade na organização do espaço da sala de aula e na formação de grupos para o jogo, mas as escolhas dos alunos não convêm para o bom andamento das atividades planejadas. O conflito socioafetivo não lhe permite exercer a técnica que possui. Ela não consegue organizar a sala para que os alunos possam ver uns aos outros e interagir com o professor.

Os dois quadros a seguir sintetizam as intenções e resultados encontrados no estudo das modalizações pragmáticas das falas de Danilo e de Tereza. Na coluna “resultados”, discriminamos em verde as ações que obtiveram um resultado positivo e em vermelho aquelas que obtiveram resultado negativo. Como se pode ver, nem sempre os esforços dos professores lhes dão resultados positivos:

Quadro 16 – Modalizações pragmáticas - Danilo

Tema		Tentativas	Resultados
Aspectos técnicos	o jogo	durante o jogo, ele tenta ouvir o que os alunos dizem e corrigi-los;	-
		queria que os alunos falassem, que eles repetissem as estruturas;	
		decidiu fazer o jogo duas horas antes da aula começar;	não havia prêmio para o vencedor;
		gostaria de ter feito algo tão complexo quando a atividade de Tereza	ela conseguiu contornar muito bem a situação.
		consegue contornar melhor as situações adversas durante um jogo do que durante outros tipos de atividade;	as atividades lúdicas funcionam melhor do que outros tipos de atividade e tornam as tarefas mais divertidas.
		sempre tenta transformar as atividades para que sejam mais lúdicas	
	a lousa	sua intenção era apagá-la	esqueceu de apagar a lousa
Aspectos físicos e socioafetivos	A relação professor-alunos	tenta falar individualmente com os alunos que têm mais dificuldades	ainda assim, os alunos continuam sendo mais fracos e não serão aprovados.
		tenta passar ao lado dos alunos em dificuldade e tímidos para ouvi-los;	-
		tenta dar mais atenção aos alunos mais fracos;	
		tenta fazer atividades lúdicas com o grupo de segunda-feira que tem mais pessoas da terceira idade	com a turma de segunda-feira, as atividades lúdicas não dão certo.
		está sempre tentando motivar os alunos;	-

Quadro 17 – Modalizações pragmáticas - Tereza

Tema		Tentativas	Resultados
Aspectos técnicos	o jogo	procurou selecionar as profissões em francês que eram mais parecidas com o português	foi possível fazer com que um grupo fizesse uma atividade diferente do outro porque a turma era pequena.
		com um dos grupos ela queria ir mais rápido	por isso não deu as cartinhas na mão de cada aluno
		quis dar a atividade como "déclencheur"	a atividade durou mais do que o previsto.
		quis dar explicações sobre o tema do jogo	os alunos sabiam que se tratava de profissões.
		adaptou sua atividade, transformando-a em devinette pois ela estava chata	segundo Danilo, ela conseguiu contornar bem a situação.
	a lousa	evita escrever na lousa, pois a lousa é difícil de apagar	mas ainda assim a professora considera que escreve demais.
	o uso do português	procura responder às perguntas em francês; tenta não traduzir	os alunos continuam perguntando em português, porque consideram mais fácil;
		procura retomar em francês o que os alunos dizem em português	
		procura não traduzir do francês para o português	
		procura desenhar, imitar o som, ou fazer mímica para que os alunos compreendam o sentido das palavras	a aluna desenha na lousa para explicar o vocabulário aos colegas.
Aspectos físicos e socioafetivos	A relação professor-alunos	procurava ajudá-los na atividade de associação entre as figuras e os nomes das profissões	-
		tentava não dar as respostas, apenas fazer com que se perguntassem se era a associação correta	-
		a professora quis deixá-los à vontade para sentarem onde quisessem e formarem os grupos sozinhos	eles quiseram sentar-se no lugar deles e formaram grupos pouco heterogêneos, o que atrapalhou a atividade.
		tenta não expressar que está muito brava com os alunos	faz cara de brava ainda assim para que os alunos fiquem com medo.
		procurou dar uma olhada no que cada grupo estava fazendo durante a atividade	esqueceu de parabenizar o vencedor.
		não quis esperar que os alunos contassem os pontos do jogo, pois estava com pressa	
		os alunos querem fazer perguntas demais	eles atrapalham a aula e atrasam a programação.

Nas três entrevistas, encontramos um grande número de **modalizações deônticas**. Para melhor explicar sua função, classificamo-las em três categorias, cada uma das quais com suas características próprias: o dever do passado, o dever permanente e o dever formulado na situação de autoconfrontação.

O **dever do passado** é uma injunção que se manifesta durante a aula e que é retomada pelos professores dentro de segmentos de relato interativo, como vemos no exemplo abaixo:

Excerto 80 - ACS de Danilo – dever do passado

246. Professor Danilo	Là elles avaient pas compris déjà... après on a eh/eh/eh/eh il a fallu que je réexplique parce qu’elles disent tous les jours de la semaine à la même personne
-----------------------	---

Excerto 81 - ACS de Tereza - dever do passado

61. Professora Tereza	eles tinham que montar/olha foi a primeira vez que eu dei esse jogo... *fin video* mas eles tinham que eh:: primeiro eles iam vê as:: os nomes...eram só os nomes...
-----------------------	--

Esse dever do passado apresenta-se no pretérito perfeito ou imperfeito (*passé composé* ou *imparfait*), em expressões como “era pra”, “eu tinha que”, “il fallait” ou “il a fallu”. Ele pode representar um dever do professor que surge durante a realização da tarefa, como no primeiro trecho, ou um dever do aluno formulado pelo professor, que pode ou não ser cumprido.

Chamamos a segunda categoria de modalizações deônticas de “**dever permanente**”, pois, ao usar essas modalizações, os professores apagam as referências ao momento preciso em que o dever se manifesta. Trata-se de um dever que se manifesta como uma generalização:

Excerto 82 - ACS de Tereza – dever permanente

100. Professora Tereza	[não, foi tudo bem... mas eu digo se fosse um grupo maior talvez se tivesse dado a regra geral talvez tivesse dois grupos que jogaram de um jeito e três jogassem de outro e talvez desse confusão.. entendeu então tem que definir melhor as regras sei lá vamos ver o que o Danilo vai falar (disso)
------------------------	---

Excerto 83 - ACC referente à aula de Danilo - dever permanente

166. Professora Tereza	[il faut donner des instructions impératives] n’est-ce pas?
167. Professor Danilo	C’est vrai
168. Professora Tereza	[faîtes... jouez... et:: donner une instruction à chaque fois

Excerto 84 - ACC referente à aula de Danilo - dever permanente

175. Professora Tereza	Muitas vezes eles não entendem não... o a fait eu acho que eles até entendem mas a gente tem que tomar cuidado com isso no nível um
------------------------	--

Excerto 85 - ACC referente à aula de Tereza - dever permanente

783. Professor Danilo	et c’est...é a explicação simples no momento “gente é memória vocês conhecem o jogo da memória?” você não precisa explicar o jogo da memória, mas realmente você precisa explicar porque se você fala desse jeito eles talvez se...
-----------------------	--

O dever permanente é caracterizado pelo uso de pronomes com valor genérico e de verbos com valor deôntico conjugados no presente. Os trechos acima mostram um dever que se exprime de modo descontextualizado e recontextualizável, sendo atualizado a cada nova situação em que é evocado. Não se pode saber a procedência desse dever, mas ele parece ter sido cristalizado por experiências dos professores e, dessa forma, parece estar mais próximo do repertório de modos de agir que foi retido pela história do *métier* de professor ou pela tradição do ensino de línguas estrangeiras.

Em outros casos, porém, vemos que o dever permanente é formulado a partir de uma experiência vivida. Nesses casos, vemos uma referência a um momento no passado ou a um evento recorrente, mas que aparece em uma temporalidade imprecisa. Trata-se de um dever que também é generalizado, como uma obrigação imposta pelas situações:

Excerto 86 - ACC referente à aula de Danilo - dever permanente

311. Professora Tereza	mas é essa é um outro problema pra gente né <u>quando tem número ímpar ou quando é/ é:: quando tem número ímpar ou quando sei lá você quer fazer uma atividade em trio mas vai sobrar::</u> um::... aí você tem que fazer duplas mas não necessariamente é pra duplas sei lá
------------------------	---

Excerto 87 - ACC referente à aula de Tereza - dever permanente

1225. Professor Danilo	não não, faz sentido, <u>porque o que eu pego de coisa com meus alunos e eu “ai, devolvam-me” aí um devolve e fica o outro perdido...</u> tem que dar uma contada é verdade
------------------------	--

No primeiro trecho, Tereza faz referência ao imprevisto do número de alunos que estarão presentes na aula, que acaba por dificultar os jogos concebidos para serem realizados em duplas. No segundo trecho, Danilo fala sobre a importância de se contar as cartas do jogo após a sua realização, para que não se percam.

Já o terceiro tipo de modalização deôntica, o **dever formulado na situação de autoconfrontação**, é encontrado em um tempo verbal que chamamos em francês de *conditionnel passé*¹⁹⁸ e que aparece em português sob a junção do verbo dever no futuro do pretérito com o infinitivo impessoal composto¹⁹⁹. Vejamos alguns exemplos:

¹⁹⁸ O Condicional Passado do francês é formado por um verbo auxiliar no futuro do pretérito e o verbo principal no particípio passado. Nos casos que exporemos em nosso trabalho, esse condicional passado se apresenta seguido de um verbo no infinitivo. Formas como “j’aurais dû voir” ou “j’aurais voulu écrire” podem ser traduzidas por “eu deveria ter visto” e “eu gostaria de ter escrito”.

¹⁹⁹ Segundo Cunha e Cintra (1985, p. 392), o infinitivo impessoal composto é um tempo verbal composto pelo infinitivo impessoal do verbo ter com o particípio do verbo principal. Os autores citam como exemplo os verbos cantar (ter cantado), vender (ter vendido) e partir (ter partido).

Excerto 88 – ACS de Danilo - dever formulado na situação de autoconfrontação

316. Pesquisadora	[tu penses qu'il fallait être plus visuel?
317. Professor Danilo	(...) peut-être que... avant j'aurais 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

Excerto 89 - ACS de Tereza - dever formulado na situação de autoconfrontação

117. Professora Tereza	vou fazer um comentário porque depois eu vou esquecer.. eh:... uma coisa que eu/eu quis deixá-los à vontade e permiti que eles se dividissem... cinco pessoas de um lado quatro do outro né? só que depois eu fiquei pensando agora assistindo né que eu devia ter colocado uma senhora de um lado/ porque a gente sabe né? eles têm um pouco de dificuldade () eu devia ter botado uma senhora de um lado e um desse que são bons/ é que eles são bons... né no oral não necessariamente... eles iam jogar bem o jogo da memória mas eu podia ter trocado colocado uma senhora desse lado e um deles no outro... por exemplo a Di ou o Gustavo ou qualquer outro
------------------------	--

Excerto 90 - ACC referente à aula de Tereza

975. Professora Tereza	(((risos)))... tadinhos agora que eu vi...é:: eu devia ter perguntado antes...mas é que eu não queria/eu não queria esperar eles contarem o ((risos)) né vamos depressa ((risos))
------------------------	--

O uso desse tipo de modalização no comentário das ações vistas durante a autoconfrontação faz com que essas ações não sejam mais dispostas em um mundo narrado, mas trazidas ao mundo comentado da discussão que se produz na situação de enunciação. Segundo Lousada (2006, p. 245) uma das características da autoconfrontação consiste justamente em “permitir que a aula seja contada e comentada como fazendo parte do mundo da interação em curso”.

Ao ver a situação na tela do computador, os professores elaboram possíveis soluções para o conflito vivido, soluções essas que se manifestam no diálogo com a pesquisadora e com seu par. Nesses momentos, não se trata mais de relatar um dever que se impõe na situação passada, mas de concretizar no presente uma avaliação das ações passadas em termos de um dever que, não podendo mais ser cumprido no passado, se projeta em direção ao futuro. Ao dizer que deveria ter feito algo, o professor assume que no agir-referente ele tinha a opção de seguir esse caminho. Ou seja, esse segundo tipo de modalização deôntica atua também, de certa forma, como uma modalização pragmática, uma vez que revela aspectos da capacidade de agir do actante, sendo uma possibilidade que foi descartada durante a ação, mas que se renova na situação de enunciação como a alternativa correta. Nesse sentido, vemos a importância do método da AC como uma possibilidade de ampliação do poder de agir dos participantes, projetando um agir futuro que materializa o real da atividade. Assim, uma das

atividades possíveis, que não foi realizada no momento da aula, encontra um novo destino para o futuro.

A divisão feita entre as modalizações lógicas, apreciativas, pragmáticas e deônticas, tal como apresentamos nesta seção teve a finalidade de esmiuçar e explicar detalhadamente o valor de cada uma delas. No entanto, muitas vezes as modalizações aparecem combinadas na fala dos professores, como no trecho abaixo:

Excerto 91 - ACS de Tereza

278. Professora Tereza	<p>bom eu:: tinha noção:: de que/ bom <i>eu tinha planejado</i> pra fazer no fim da aula... em geral no fim da aula eles tão <u>meio cansados</u> já e tal então:... e eu também já <u>to meio cansada</u> então eu pensei se demorar <u>um pouco mais</u> eles vão ter problema... porém:: é o que eu falei <i>eu acho que</i> se eu tivesse dado uma palavra pra cada um <i>teria sido</i> mais rápido porque <i>eu acho que</i> ficou <u>meio cansativo</u> mesmo... assistindo eu tive a mesma noção que eu tive na hora... que:: duas palavras cada um e tal ficou <u>meio cansativo</u>... mas eu/<i>eu vi que</i> eles se divertiram jogando o jogo da memória eu vi isso na hora também... e:: eu podia ter feito algumas adaptações eh:: feito eles falarem mais nos grupos enfim... mas <i>eu acho que</i>... valeu ((risos))... não dá também pra eles falarem o tempo todo o nível um né?... e:: tinha que ter essa esquematização porque eles tão começando/ pelo menos os (/) eles tão começando a... a ver as palavras ne?... até esses dias eu tava no nível um lá na:: no outro lugar que eu dou aula...aí eles/ aí eu “vocês ainda não acabaram de copiar?” “não professora sabe o que que é? é que a gente copia:: aí a gente vê se tá igualzinho da lousa... aí a gente vai pra outra coisa” ((risos)) aí eu/ “não é igual você que já sabe tudo direitinho” ((risos))... enfim...ah mas <i>eu acho que</i>_valeu... essa parte eu mudaria um pouco sim... eu :: colocaria uma palavra ou então talvez eu daria uma folha pra eles... mas o foco era::/ a/ sistematizar mesmo</p>
------------------------	---

Nesta seção, discutimos os mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações que se encontram nas três entrevistas em autoconfrontação com Danilo e Tereza. Antes de passarmos aos resultados das análises das figuras de ação, vamos retomar rapidamente os dados encontrados.

3.5. Segunda síntese intermediária

Com as análises dos mecanismos enunciativos, constatamos a presença de dois planos enunciativos nas entrevistas em autoconfrontação. No primeiro plano enunciativo, situado no tempo da autoconfrontação, verifica-se a alternância de papéis interlocutivos entre a pesquisadora e os professores. No segundo plano enunciativo, os professores reconstroem o espaço da sala de aula, reproduzindo o diálogo que têm com seus alunos como se ele ocorresse no quadro temporal da autoconfrontação. As situações vividas são, assim, trazidas ao presente do debate entre os professores. Além disso, notamos um esforço de contextualização e de singularização das experiências pela representação dos membros do coletivo de trabalho e dos alunos, seja como indivíduos particulares, citados nominalmente, seja como grupos com características próprias (os alunos tímidos, os alunos jovens, os alunos da terceira idade).

No estudo das vozes, baseamo-nos em Authier-Revuz (1998) e em Maingueneau (1989) para identificarmos marcas linguísticas que indicassem a presença de um discurso alheio na fala dos professores. Algumas vozes foram mais facilmente identificadas, seja pela presença de verbos introdutórios com valor declarativo (dizer, falar), seja pela alternância entre a língua da entrevista, o português, e a língua da sala de aula, o francês, que constitui um “tipo de outro” (Authier-Revuz 1998, p.23) inserido no plano da enunciação em curso. Dentre essas vozes, destacam-se as vozes dos professores e alunos durante a aula e a “voz da fala egocêntrica reconstituída”, por meio da qual os professores trazem à tona as arbitragens feitas durante situações de conflito na sala de aula. Outras vozes, porém, também puderam ser identificadas, graças ao envolvimento da pesquisadora com o contexto de trabalho dos professores, o que nos permitiu compreender alguns jargões e pressupostos compartilhados pelos professores. Dessa forma, identificamos a voz do senso comum, que avalia positivamente o uso de jogos para o ensino, a voz do *métier* do professor, que apresenta gestos e valores retidos pela história do *métier*, a voz da didática das línguas, que traz prescrições sobre o trabalho do professor, e a voz do contexto de trabalho, representada pela presença de referências a membros do coletivo de trabalho e dos artefatos à disposição dos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Na presença dessas vozes destaca-se a oposição entre os preceitos da didática, que tende a considerar o agir como uma instância maior dentro da qual estaria inserido o agir languageiro, e a voz do *métier*, para o qual o ensino da língua deve priorizar a apreensão pelos alunos de seus aspectos gramaticais.

Quanto às modalizações, observamos a predominância de modalizações lógicas, apreciativas e deônticas nas três entrevistas. Dentre as modalizações lógicas, encontramos uma forma de crítica ou avaliação subentendida que os professores fazem do comportamento de seus colegas quando dizem como agiriam se estivessem na mesma situação. Na maioria dos casos, as modalizações lógicas possuem valor de opinião ou de dúvida, o que demonstra que as experiências trazidas para serem discutidas durante as autoconfrontações são objeto de reflexão e de hesitação. Com a análise das modalizações apreciativas, constatamos que, de modo geral, os professores avaliam negativamente sua atividade. Danilo se mostra insatisfeito com a clareza de suas explicações, devido ao tempo empregado na explicação das regras do jogo e à desorganização de sua escrita na lousa. Tereza atenta para sua postura física, o modo como gesticula, sua caligrafia na lousa, seu cansaço físico. Quanto aos alunos, as avaliações dos professores convergem para uma apreciação positiva dos alunos enquanto grupo e uma apreciação negativa das capacidades de subgrupos de alunos (alunos da terceira idade, alunos tímidos), que, aos olhos dos professores, teriam mais dificuldades de aprendizagem que os demais. Isso demonstra a dificuldade dos jovens professores em gerenciar as diferenças entre os alunos e a heterogeneidade das formas de aprendizagem. Quanto ao jogo, vimos que os professores o usam com o intuito de cumprir com mais eficácia as prescrições do material didático, que determina os conteúdos a serem trabalhados no nível 1. Ambos os professores reconhecem os benefícios de sua utilização para a manutenção da motivação dos alunos e para a aprendizagem. No entanto, eles também consideram o jogo uma atividade complexa, difícil de ser realizada em sala de aula.

A análise das modalizações pragmáticas, menos numerosas nas entrevistas, revelou marcas da planificação e da regulação do trabalho pelos professores. Ao dizer o que queriam fazer, os professores nos mostraram as interpretações e reformulações que fazem das prescrições e, em alguns casos, os resultados de seus esforços, revelando dificuldades e impedimentos. Novamente, constatamos que as preocupações dos professores voltam-se igualmente para a dimensão técnica (a instrumentalização de artefatos como o jogo ou a lousa, a clareza da comunicação com os alunos e das explicações) e para a dimensão socioafetiva do trabalho (a boa relação professor-alunos e alunos-alunos).

As modalizações deônticas nos mostraram o quanto as normas e os deveres permeiam o trabalho do professor. Em uma primeira instância, encontramos deveres que se manifestam no momento da aula, em função das circunstâncias, como quando um aluno não compreende a tarefa e o professor é obrigado a reexplicar o que se deve fazer. Em uma segunda instância, há também uma série de deveres enunciados como permanentes, como se fizessem parte de um

repertório de atos retidos pelos professores de FLE ao longo da história. Em uma terceira instância, encontramos, ainda, uma manifestação do dever que emerge nas autoconfrontações. Ela parte da avaliação do professor que, ao ver as imagens de sua aula, compreende que deveria ter agido de modo diferente. Essa forma de agir, expressa como o que deveria ter sido feito, nos mostra que a observação do trabalho abre margem para a elaboração de diferentes possibilidades de ação que, tendo sido rejeitadas no passado, se projetam em direção ao futuro como novas prescrições.

3.6. As figuras de ação

Nesta seção, discutiremos os dados encontrados nos segmentos correspondentes a cada figura de ação.

Conforme Bulea (2010), uma das características principais da **figura de ação ocorrência** é que ela se refere a um agir próximo à situação de comunicação. O eixo temporal é o presente da enunciação, a partir do qual os fatos anteriores são contados no pretérito perfeito e os fatos posteriores no futuro. Ela é, assim, prioritariamente composta pelo discurso interativo, sendo possíveis também algumas inserções de relato interativo:

Quadro 18 - ACS de Danilo – Figura de ação ocorrência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
44. Pesquisadora	Pourquoi tu as appelé Valéria spécifiquement? ((risos))	Modalização lógica : <i>je crois que, j'ai vu que</i> Tempos verbais : <i>passé composé, imparfait, présent</i> Tipos de discurso : discurso interativo e relato interativo.
45. Professor Danilo	ahn:: je/ j'ai vu qu'elle avait/ je crois que j'ai vu qu'elle ne m'accompagnait pas trop alors... elle avait du mal, donc... avec les autres quand on parle ouais ouais je crois que quand elle est avec les autres quand tout le monde parle elle ne parle pas trop	

Quadro 19 - ACS de Tereza – Figura de ação ocorrência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
235. Pesquisadora	é que você... mudou né? o::... a dinâmica	Tempos verbais : pretérito perfeito e imperfeito. Modalização lógica: achei Modalização apreciativa: legal Marcador conversacional : né ? Tipos de discurso: discurso interativo e relato interativo.
236. Professora Tereza	sim eu mudei porque justamente pelo que eu falei... eles tavam mais preocupados eu creio em copiar e tal do que em ouvir a explicação do colega e se ele desse a explicação primeiro... e também para tentar lembrar o nome que eles tinham lido na mesa né?... achei legal isso...	

Como as entrevistas em autoconfrontação são feitas diante do vídeo da aula realizada pelos professores, em todo momento os participantes da pesquisa fazem referência às imagens do vídeo, debatendo-as. Por esse motivo, a ação ocorrência é a figura de ação mais recorrente nas três entrevistas em autoconfrontação.

Os trechos acima ilustram o uso da figura de ação ocorrência em momentos da autoconfrontação em que os professores contam a situação da sala de aula como um fato próximo, expondo as circunstâncias de realização da atividade.

Nas autoconfrontações cruzadas, vemos também que, por vezes, a situação vivida por um dos professores é contada pelo outro professor que observa sua atividade. Essa

reinterpretação do agir pelo olhar do outro abre espaço para a discussão entre os professores, que procurarão reformular ou elucidar alguns pontos citados pelo colega:

Quadro 20 - ACC referente à aula de Danilo – Figura de ação ocorrência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
90. Professora Tereza	uhum... oui mais et tu as considéré seulement les cinq jours de la semaine	Tempos verbais: <i>passé composé, présent, conditionnel, imparfait</i> Modalização apreciativa : <i>trop longue</i> Tipo de discurso : discurso interativo
91. Professor Danilo	[sim	
92. Professora Tereza	[parce que ce sont des activités:... par exemple travailler, on travaille en général de lundi à vendredi et choses comme ça	
93. Professor Danilo	principalement parce que:: sinon ça serait une activité trop longue	
94. Professora Tereza	d'accord	
95. Professor Danilo	et je leur ai demandé de m'écrire après chez eux ce que/ce qu'ils faisaient pendant le week-end	

No trecho acima, Tereza formula uma explicação para a restrição imposta por Danilo às regras de seu jogo (*tu as considéré seulement les cinq jours de la semaine (...) parce que ce sont des activités... par exemple travailler, on travaille en général de lundi à vendredi/* você considerou apenas os cinco dias da semana porque são atividades... por exemplo trabalhar, trabalha-se, em geral, de segunda a sexta-feira). O olhar de um professor sobre a aula do outro abre espaço para uma reformulação do agir. O professor que tem sua aula exposta tem a oportunidade de retomar pontos e esclarecer o que não se pode apreender pela observação das imagens.

Em outros momentos, o olhar do colega durante a autoconfrontação cria uma nova perspectiva sobre a atividade:

Quadro 21 - ACC referente à aula de Danilo

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
202. Pesquisadora	quando você acha que você pararia de explicar?	Tempos verbais: futuro do pretérito, imperativo, presente, pretérito perfeito, infinitivo Voz : Voz da professora durante a aula. Modalizações lógicas: eu pararia, eu faria, eu acho que Modalização deontica: era pra Modalização pragmática: vocês podem Modalização apreciativa o principal era. Tipo de discurso: discurso interativo
203. Professora Tereza	quando que eu pararia de explicar? bom eu faria o que eu falei... “pensem anote se quiserem duas atividades que vocês fazem em casa dia da semana... vocês podem até mentir mas eu quero dez atividades diferentes são duas para cada dia”...aí depois “ça va? vocês leram o que vocês escreveram? Fermez”... e agora a gente passa pro oral pra praticar a pronúncia dessas atividades... tudo bem que teve primeiro a atividade escrita não vai ser totalmente oral né... mas como/eu acho que o principal aí era praticar/era pra lembrar:: e praticar::	

Ao dizer como teria feito a explicação das regras do jogo de Danilo, Tereza elabora outro modo de agir, abrindo uma nova possibilidade de ação.

A figura de ação ocorrência também é usada quando a situação da sala de aula é objeto de avaliação no presente da enunciação das entrevistas:

Quadro 22 - ACS de Danilo - Figura de ação ocorrência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
113. Professor Danilo	[...] là j'étais complètement ((barulho do vídeo))	Tempos verbais : pretérito imperfeito, presente, <i>passé composé</i> , <i>conditionnel passé et présent</i> , imperativo, subjuntivo. Modalização deontica: <i>j'aurais dû</i> . Modalização apreciativa: <i>visuel</i> . Vozes: voz do professor no momento da aula. Tipo de discurso: discurso interativo.
114. Pesquisadora	tu étais complètement quoi? ((risos))	
115. Professor Danilo	((risos)) là je/je/je/ j'ai complètement raté le truc... j'aurais dû chercher autre personne et répéter le/peut-être répéter le ... "alors toi, mardi, tu es au mardi ahn:: ... alors, raconte-moi, qu'est-ce que tu fais le mardi ?" et bon ... et on ferait de nouveau pour que pour que ça soit visuel, quoi	

No exemplo acima, Danilo fala sobre o modo como explicou as regras do jogo, situando suas ações em um mundo narrado. Ao passo que Danilo revê suas ações, por meio da modalização deontica (*J'aurais dû chercher une autre personne*/ Eu deveria ter procurado outra pessoa) e de adjetivos qualificativos (*pour que ça soit visuel*/ Para que fosse visual), ele também presentifica a situação da sala de aula por meio da reprodução de sua voz no momento da explicação (*alors toi, mardi, tu es mardi*/então você, terça-feira, você é terça-feira; *raconte-moi, qu'est-ce que tu fais le mardi?*/conte-me, o que você faz às terças-feiras?). Do mundo narrado das situações de sala de aula, Danilo passa a situar seu discurso em um mundo comentado, no qual a atividade passa por uma avaliação. Vemos, nesses momentos, como a autoconfrontação tem o potencial de proporcionar aos seus protagonistas a oportunidade de reviver a experiência vivida (CLOT, 2001; LOUSADA, 2006). Ao trazer elementos do mundo narrado para reavaliá-los no *hic et nunc* da enunciação, o sujeito observado se torna não apenas observador de sua própria atividade (CLOT, 2001), mas pode também avaliar, adaptar e reconceber seu agir, formulando novas auto-prescrições para as situações futuras.

Embora a figura de ação ocorrência seja a mais frequente em todas as entrevistas, outras figuras de ação também podem ser identificadas nos textos, cada uma delas trazendo interpretações diferentes sobre o agir dos professores.

A **figura de ação acontecimento passado** caracteriza-se por uma visão retrospectiva de um agir que é trazido para o discurso com a finalidade de ilustrar uma explicação. Seu eixo

temporal se situa em um momento do passado a partir do qual os acontecimentos são situados como anteriores ou posteriores. O tipo de discurso predominante é o relato interativo. Em trechos das entrevistas em que ocorre a figura de ação acontecimento passado, os professores fazem referência a um acontecimento vivido do qual eles tiram lições. No exemplo abaixo, destacamos em negrito os trechos em relato interativo:

Quadro 23 - ACS de Tereza - Figura de ação acontecimento passado

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
139. Professora Tereza	não o pior é que na semana anterior eles tinham/ eu não tinha trazido balinha pra todo mundo/ engraçado a gente pensa pra criança né, não, vou levar pra todo mundo... mas pra adulto né sei lá eu não tinha muita noção de levar pra todo mundo/ não tem nada a ver com o que você tá passando ali () mas eu vou fazer o comentário aí a senhora/ uma das senhoras falou né “ah só tem pra eles?”... aí eu pensei né nessa aula você (viu) né vou levar pra eles mas eu esqueci... aí a menina “não tem a balinha?” e eu não... eu esqueci	Tempos verbais: pretérito mais que perfeito composto, presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, futuro composto. Marcador temporal do passado: na semana anterior Tipos de discurso: relato interativo, discurso interativo.

No trecho citado, Tereza diz que não havia levado um prêmio para todos os alunos da sala, apenas para os alunos ganhadores de um jogo na aula anterior. No contraste entre o relato interativo (em negrito) e o discurso interativo (sublinhado), podemos ver como a experiência faz com que uma pressuposição anterior, a de que os alunos adultos não se importam em não receber um prêmio, é modificada pela constatação empírica de que seus alunos se sentem frustrados quando veem que alguns ganham balas e outros não. A experiência vivida por Tereza, ao mesmo tempo, reforça uma auto-prescrição formulada por Tereza, estendendo-a, uma vez que a professora toma para si que ao fazer um jogo é preciso lembrar-se de levar um prêmio não apenas aos alunos ganhadores do jogo, mas a toda a turma.

Justamente por seu caráter ilustrativo do agir, a figura de ação acontecimento passado é mais comum nas autoconfrontações cruzadas do que nas autoconfrontações simples. Ao fazerem referência a um acontecimento no passado, os professores trazem as experiências vividas para fundamentar ou justificar seu agir presente diante dos colegas:

Quadro 24 - ACC - Figura de ação acontecimento passado

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
1506. Professor Danilo	<p><u>é essa questão da diversão eu não sei eh:: você tentar colocar alguma coisa mais lúdica no meio mesmo que não seja o jogo...eu acho que:: é/é legal quer dizer você:: ontem eu estava dando uma aula que eu tinha que fazer eles/eu dei uma ativida/ uma:: eles tinham que comparar o passado e hoje...e aí eles eh:: e era uma atividade super/a/a/a proposição era super tensa não tensa assim mas você é::/ um tinha que interpretar uma mulher e o outro o marido e aí eles tinham que brigar que um/ela queria o divórcio e ele ia usar a seguinte/o que a gente tinha visto “tu étais plus” “avant tu étais plus gentil tu étais plus ça tu étais plus ça” esse tipo de comparação e ele tinha que usar o étais “bon tu me donnais plus de cadeaux, tu étais plus gentille aussi” sabe, comparações que usassem o imperfeito e a comparação e aí no final a classe que deu mais certo foi aquela que eu coloquei/eu estava por acaso com um cd do Ne me quittez pas na versão do Charles Aznavour e eu coloquei lá no fundo coloquei de fundo como se fosse a trilha sonora e eles entraram na brincadeira e interpretaram como se estivessem no palco assim sabe e foi muito legal...então, quer dizer, eu acho que essa ideia de você tirar um pouco a ideia de que ahn:: de que/ quer dizer tem uma <i>tâche</i> né tem uma tarefa agora eh:: você pode se divertir com ela também sabe</u></p>	<p>Tempos verbais: infinitivo, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais que perfeito composto. Modalizações lógicas: eu acho que. Modalizações apreciativas: mais lúdica, é legal, super tensa, mais certo, muito legal. Modalizações deonticas: eles tinham que. Modalizações pragmáticas: ela queria, você pode.</p>

No trecho citado, Danilo afirma que a experiência lúdica faz com que haja uma tarefa a se realizar em sala de aula. Para fundamentar sua afirmação, ele conta que, certa vez, transformou um *jeu de rôles* em uma atividade mais lúdica, com a inserção de uma canção de Charles Aznavour como pano de fundo para as apresentações dos alunos. Com isso, segundo Danilo, a atividade “deu mais certo”, pois os alunos “entraram na brincadeira e interpretaram como se estivessem no palco”. O que Danilo quis dizer é que, com a música, ele conseguiu instaurar um *contexto lúdico* para a realização da tarefa (SILVA, 2008).

A **figura de ação experiência** representa um agir sedimentado pelo tempo. Esse agir é apresentado de modo descontextualizado, quase sempre no presente, com a presença de advérbios de valor generalizante e reiterativo, como *sempre*, *nunca*, *geralmente* e *normalmente* (Bulea, 2010). O trecho abaixo, extraído da ACS de Tereza ilustra a ocorrência da figura de ação experiência:

Quadro 25 - ACS de Tereza - figura de ação experiência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
273. Professora Tereza	() isso é:: interessante que... falando muitas vezes/ *fim vídeo* como a palavra tem um som diferente do que tá escrito né eu acho isso legal no francês... muitas vezes a gente fala... e eles entendem... aí você escreve e "ah::"... tipo... o cara falou né "ah::"... quer dizer "in-cen-die" ((pronúncia do português) né não é incendie () ah incêndio... e o éteindre... enfim	Tempos verbais: presente, pretérito perfeito Locução adverbial com valor reiterativo: muitas vezes Modalização apreciativa: interessante, legal Modalização lógica: eu acho Tipo de discurso: discurso interativo

Nas autoconfrontações simples de Danilo, a figura de ação experiência ocorre em trechos em que o professor fala sobre seus esforços para auxiliar seus alunos ou sobre dificuldades vividas pelo professor que se repetem a cada aula:

Quadro 26 - ACS de Danilo - figura de ação experiência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
313. Pesquisadora	((risos)) pourquoi tu n'as pas fait comme tu as prévu?	Tempos verbais: pretérito perfeito, presente Advérbios de frequência e com valor generalizante: toujours, quelquefois, normalement Modalizações apreciativas: bien organisé, visuel Organizadores temporais: quand, après. Tipo de discurso: discurso interativo
314. Professor Danilo	ouais je suis toujours/ quand je commence à écrire au tableau je/je après je le regarde et "c'est quoi cette...?" et quelquefois j'efface je recommence	
315. Pesquisadora	uhum	
316. Professor Danilo	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...	

No trecho acima, Danilo fala sobre sua dificuldade em usar a lousa de modo organizado. Ele apresenta sua ação de modo negativo ao dizer que não é visual e nem didático o suficiente. Trechos como esse, em que os professores falam sobre dificuldades recorrentes em suas aulas não correspondem exatamente à formulação da figura de ação experiência tal como a descreve Bulea (2010), por não apresentarem modos de agir consolidados e validados pelo falante e que sejam reaplicáveis em outros contextos. No entanto, eles apresentam sim uma síntese e uma avaliação, mas contrária ao modelo do agir que o professor julga adequado. Ao admitir que sempre escreve na lousa de modo desorganizado ou que não se comunica bem com seus alunos, Danilo se encontra em controvérsia consigo mesmo, pois percebe que não age de acordo com seus valores. Desse modo, o agir que se encontra tematizado nos segmentos da figura de ação experiência corresponde a uma prática recorrente, identificada pelo professor como algo a ser eliminado de seu conjunto de práticas.

Uma hipótese para a presença dessa figura de ação no texto das autoconfrontações com Danilo e Tereza encontra-se no fato deles serem professores iniciantes. Em sua pesquisa, realizada com um professor experiente, Lousada (2006) constatou que a figura de ação experiência era usada pelo professor para falar de ações que ele costuma fazer e que são avaliadas como positivas, mostrando sua experiência. Em nossa pesquisa, acreditamos que essa forma distinta de figura de ação experiência se deva ao fato de que Danilo e Tereza se encontram implicados em seu processo de apropriação do *métier*. Isso pode ser constatado, pois, ao apontar falhas em seu agir, os professores mostram que são capazes de identificá-las, problematizá-las e tentar corrigi-las. Logo, podemos supor que as dificuldades recorrentes que são tematizadas pela figura de ação experiência nas autoconfrontações são relativas a gestos em processo de aquisição e que ainda se encontram na *zona de desenvolvimento proximal* dos professores (VIGOTSKI, 1997).

Na ACS de Tereza, ainda que também possamos encontrar o mesmo tipo de ação experiência que achamos na autoconfrontação de Danilo, sobressaem as ocorrências de ação experiência referindo-se a um agir aprendido e cristalizado com o tempo:

Quadro 27 - ACS de Tereza - figura de ação experiência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
157. Professora Tereza	((risos)) turuturu... é que o som né:: *fin video*... não... um comentário é que Às vezes imitar o som até a gente aprende com o tempo né porque no começo eu traduzia mais do que hoje... aí com o tempo a gente... não sei perde mais a vergonha e faz mais mímica... faz mais sons	Tempos verbais: presente, pretérito imperfeito. Locução adverbial com sentido de frequência: às vezes Organizadores temporais: no começo, hoje, com o tempo.

Ocorrências desse tipo assemelham-se mais ao valor da figura de ação experiência tal como observada por Bulea (2010). Tereza se posiciona como uma professora mais experiente do que Danilo, o que condiz com seu tempo de trabalho.

Na ACC, observamos que a figura de ação experiência é frequentemente usada pelos professores para reformular e debater as imagens vistas no vídeo das aulas:

Quadro 28 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação experiência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
120. Professora Tereza	je fais comme ça aussi... "alors, toi, réveille-toi, hein"	Tempos verbais : presente, imperativo, <i>passé composé</i> . Advérbio de frequência e com valor generalizante: souvent Tipo de discurso: discurso interativo
121. Professor Danilo	oui je choisis (souvent) ceux qui parlent entre eux si/si quelqu'un	
122. Professora Tereza	[oui oui ((risos)) moi aussi (pour donner l'exemple)]	
123. Professor Danilo	123P. [et pourquoi vous faites ça?]	
124. Professora Tereza	124T. Pour qu'ils fassent attention	
125. Professor Danilo	125D. ça aussi parce que bon et/ils... ils me... eles chamam a atenção a minha atenção... então se os outros tão falando (você não vai)	
126. Professora Tereza	126T. não je/je/ je les appelle parce que:: c'est pour qu'ils fassent attention... le contraire j'explique... et après ils me demandent "professeure j'ai pas compris"...	
127. Professor Danilo	127D. uhum	

Nesses momentos, o professor observador reconhece as situações vividas pelo outro professor e se identifica com as decisões tomadas pelo colega. Em outros momentos, porém, vemos que a figura de ação experiência é também usada em situações de controvérsia entre os professores:

Quadro 29 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação experiência

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
79. Professora Tereza	je vais arreter pour demander... *fin vídeo* pourquoi tu as l'habitude de faire comme ça?	Tempos verbais : presente, <i>passé composé</i> . Advérbio de frequência e com valor generalizante : toujours, jamais Tipo de discurso: discurso interativo
80. Professor Danilo	ahn::	
81. Professora Tereza	J'ai jamais fait comme ça	
82. Professor Danilo	non?	
83. Professora Tereza	non j'écris sur le tableau et répétez lundi mardi mercredi	
84. Pesquisadora	((risos))	
85. Professor Danilo	moi je fais toujours comme ça comme/ahn... je sais pas je crois que c'est une bonne technique de mémorisation ou pas du tout mais ahn::	

As figuras de ação definição e canônica são mais raras nas autoconfrontações com Danilo e Tereza. Na ACS de Danilo não há nenhuma ocorrência dessas duas figuras de ação.

A **figura de ação canônica** representa o agir como um procedimento descontextualizado, como se fosse oriundo de uma instância superior que organiza o trabalho. Suas principais características linguísticas são o apagamento das marcas de agentividade pelo uso de pronomes com valor genérico conjugados no presente. Não encontramos ocorrências da figura de ação canônica na entrevista em ACS de Danilo. Na autoconfrontação cruzada, ela

é usada, principalmente por Tereza, como uma forma de trazer à tona as condições de realização da atividade e de dar instruções sobre como trabalhar um determinado contexto, conforme vemos nos trechos abaixo:

Quadro 30 - ACS de Tereza – figura de ação canônica

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
152. Professora Tereza	na escola não dá pra eu fazer essa atividade divididinho assim em três quatro etapas... você tem que dar uma coisa pra todo mundo aí todo mundo fez e você traz a outra... mas aí em grupo pequeno... não tinha/nove pessoas... mesmo um grupo com vinte dá se você for/for/ bom aí uns quatro grupos de cinco... talvez seja um pouco mais complicado mas	Tempos verbais: presente, pretérito imperfeito. Marcas de pessoa: você genérico Tipo de discurso: discurso interativo

No trecho acima, vemos que Tereza, que é mais experiente que Danilo, formula regras sobre o ensino para grupos mais numerosos, comparando-os com grupos menos numerosos.

No excerto abaixo, Tereza se apoia em seu saber para auxiliar Danilo, orientando o professor menos experiente para que siga determinadas regras a fim de obter êxito em sua comunicação com os alunos:

Quadro 31 - ACC referente à aula de Danilo – figura de ação canônica

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
166. Professora Tereza	[il faut donner des instructions impératives n'est-ce pas?	Tempos verbais : presente genérico, infinitivo, imperativo. Marcas de pessoa: // impessoal, você genérico, eu, vocês. Articulador que indica sucessão de fatos: aí Tipo de discurso: discurso interativo
167. Professor Danilo	C'est vrai	
168. Professora Tereza	[faites... jouez... et:: donner une instruction à chaque fois	
169. Professor Danilo	[ça c'est super	
170. Professora Tereza	aí você não utiliza o verbo pouvez né... vous mentez, hein?	
171. Professor Danilo	[vous mentez	
172. Pesquisadora	((risos))	
173. Professora Tereza	aí você escreve o mentir na lousa... que eles entendem o quê que é mentez	
174. Professor Danilo	super (c'est vrai)	
175. Professora Tereza	vous mentez ahn?... et ils disent "ah je fais du vélo:... je:: joue au football lundi" aí mardi "je vais au théâtre"	
176. Professor Danilo	Uhum	
177. Professora Tereza	"je vais au cinéma" ... et:: quand'ils ont ça tout prêt tu dis "vous ne lisez pas ahn maintenant fermez les cahiers...fermez les cahiers" aí você tem que esperar todo mundo ((risos)) é igual criança em escola "fermez le cahier" "fermez le cahier j'ai déjà dit" ((risos))... "levez-vous" e... dá uma instrução de cada vez mas às vezes eu também faço isso eu falo rápido e aí todo mundo fica assim...	

A **figura de ação definição** apresenta o agir-referente como um “fenômeno do mundo”, cujas características são descritas. Nela, é comum o uso do discurso teórico ou de um misto teórico-interativo. É também comum que o posicionamento enunciativo seja bem marcado pelo uso de modalizadores lógicos que indiquem a opinião do enunciador em oposição a uma voz social, representada pelo uso de formas impessoais ou genéricas (“as pessoas”, “a gente”). Segundo Bronckart (1998, p. 173), a figura de ação definição é constituída por orações que “não trazem nem pronomes nem verbos que denotem processos”.

Não há ocorrências da figura de ação definição nas entrevistas em ACS de Danilo. Na ACS de Tereza há apenas uma ocorrência:

Quadro 32 - ACS de Tereza - Figura de ação definição

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
247. Professora Tereza	não sei num jogo eh::... como eu vou explicar meu deus? eu acho que o jogo tem a coisa do se divertir:: eu considero o jogo... como algo pra se divertir e eu não acho que eles estavam se divertindo... eu acho que tava mais uma parte de esquema mesmo sabe... e eu não tava/ e eu acho que/ eu ligo o jogo com competição também e eles não estavam competindo aí...	Tempos verbais: presente genérico, pretérito imperfeito. Modalização lógica: eu acho, eu considero. Tipos de discurso: discurso interativo.

Como vemos no trecho acima, nos trechos de figura de ação definição não sabemos como Tereza usa os jogos, pois as ações de Tereza não são tematizadas. Ao invés disso, temos uma definição de jogo dada por Tereza, como uma atividade competitiva com finalidade de proporcionar a diversão dos jogadores, que é relativamente independente e poderia ser reiterada em outros contextos. É o que acontece na ACC.

Na ACC, a figura de ação definição ocorre em pequenos trechos em momentos diferentes da entrevista. Novamente, trata-se de uma definição de jogo que progressivamente vai tomando corpo. Primeiramente, os professores associam jogo, emoção e aprendizagem:

Quadro 33 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
1268. Professora Tereza	[eh::/eh/eh o aprendizado tá ligado com a emoção né e o jogo dá essa (emotividade)	Tempo verbal: presente genérico. Modalização lógica: é verdade Tipos de discurso: discurso teórico.
1269. Professor Danilo	[é verdade	

Depois, eles definem o jogo pela exclusão de um tipo de atividade lúdica, o “jeu de rôles” ou jogo de interpretação de papéis:

Quadro 34 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
1274. Professora Tereza	uhum... faço “jeu de rôles” e tal mas não é jogo né	Tempo verbal: presente genérico. Tipos de discurso: discurso misto teórico-interativo

Na sequência, a relação entre jogo, emoção e aprendizagem é retomada, desta vez com o acréscimo da competição:

Quadro 35 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
1284. Professora Tereza	[na adrenalina eles aprendem mais fácil?... eu acho	Tempo verbal: presente genérico Modalizações lógicas: eu acho, não sei, verdade. Tipo de discurso: discurso misto teórico-interativo.
1285. Professor Danilo	acho que talvez sim	
1286. Professora Tereza	porque eu não sei eu que me/ ah nossa vida o que marca mais é o que::...	
1287. Professor Danilo	[uhum	
1288. Professora Tereza	né que a gente se emociona::... não sei	
1289. Professor Danilo	[uhum	
1290. Professora Tereza	[né no dia-a-dia comum a gente nem o que você comeu ontem? o que você comeu no almoço? ahn::...não foi emocionante... agora né:: se alguém prepara um prato especial pra você que mexe...	
1291. Professor Danilo	[uhum	
1292. Professora Tereza	[e a competição mexe principalmente se é a Simone... “eu vou ganhar”	
1293. Pesquisadora e Professor Danilo	((risos))	
1294. Professor Danilo	Verdade	

Note-se que no trecho citado, a competição não é citada como uma variante e nem como uma característica do jogo. Se, durante a ACS, Tereza afirma que vê o jogo como estando ligado à competição, ao final da autonconfrontação cruzada, a competição aparece como uma sinédoque de jogo. Os dois termos são tão intrinsecamente associados que um poderia se substituir ao outro e na oração “a competição mexe”, poderíamos igualmente dizer que “o jogo mexe”. A continuidade da discussão corrobora com essa leitura:

Quadro 36 - ACC referente à aula de Tereza – Figura de ação definição

Trecho da entrevista		Marcas linguísticas
1337. Professora Tereza	tipo, o mais importante não é isso ((risos))... eu to dando um jogo mas não é isso	Tempo verbal: presente genérico. Modalização lógica: eu acho Tipo de discurso: discurso interativo.
1338. Professor Danilo	não...legal	
1339. Professora Tereza	[não, mas eu acho importante ter um vencedor , sim... eu to brincando viu?... esse argumento “não o mais importante não é isso” eu acho que é sim... eu acho importante	

Com as análises da figura de ação definição, conseguimos identificar uma interpretação de Tereza sobre o que é o jogo que, embora não se apresente como uma definição clara ou definitiva, parece ser validada por Danilo (“é verdade”; “verdade”) e nos fornece pistas para a compreensão do que seria o jogo para os professores²⁰⁰. Como argumentamos nos dois primeiros capítulos desta dissertação, é muito difícil conceitualizar o jogo. Em se tratando de seu uso para o ensino, há pouca informação que trate do tema em documentos prescritivos, o que acarreta em uma demanda forte de formação e de pesquisa nesse campo. Nosso trabalho foi concebido, assim, em resposta a essa demanda formulada pelos professores e pela própria pesquisadora.

²⁰⁰ Esses dados serão desenvolvidos no próximo capítulo.

3.7. Terceira síntese intermediária

Em nossas análises, constatamos a predominância da figura de ação ocorrência. Durante a entrevista em autoconfrontação, os professores se encontram diante do vídeo de suas aulas e comentam sua própria atividade e a atividade de seu colega. Pela forte presença da figura de ação ocorrência, que comporta uma interpretação do agir-referente como próximo da situação de enunciação, percebemos que a materialidade das imagens ajuda a presentificar a atividade, tornando-a objeto de debate. Esse debate, por sua vez, é o que possibilita que a experiência vivida se torne um meio para que os professores vivenciem novas experiências (Clot, 2001). Em alguns momentos, por estar diante do pesquisador e de seu colega professor e por posicionar-se, ele mesmo, como observador, o professor que tem sua aula observada esclarece e reformula seu agir. Em outros momentos, o olhar do professor sobre a aula de seu colega oferece uma nova perspectiva e, conseqüentemente, uma nova interpretação da experiência.

Menos recorrente do que a figura de ação ocorrência e mais comum nas autoconfrontações cruzadas, a figura de ação acontecimento passado remete a uma visão retrospectiva de um agir que é evocado durante o diálogo com o intuito de ilustrar ou justificar um argumento. Quando, por exemplo, Tereza relata que não havia trazido um prêmio para todos os alunos da sala durante um jogo na semana anterior, ela o faz para revelar a lição que aprendeu na ocasião: que não se deve oferecer prêmios apenas aos alunos vencedores do jogo, mas sim recompensar a todos igualmente, pois os alunos adultos também se sentem descontentes quando não recebem um prêmio que outros colegas receberam.

Quanto às análises da figura de ação experiência, percebemos uma diferença quanto ao agir documentado por Bulea. Encontramos uma forma de figura de ação experiência que, embora se refira a um agir cristalizado pelo tempo e pela prática, é usada pelos professores para falar sobre as dificuldades recorrentes que eles encontram em suas aulas. Dessa forma, ao invés de modos de agir consolidados e validados pelos professores, que poderiam ser reaplicados em outros contextos, temos controvérsias entre o que os professores julgam como o correto e o agir que eles conseguem realizar naquele momento. Acreditamos que essa figura de ação experiência peculiar ocorra devido ao contexto de nossa pesquisa com professores iniciantes e consideramos, ainda, que elas merecem atenção, pois podem ajudar a identificar *zonas de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI, 1934/1997) na formação dos professores.

As figuras de ação canônica e definição são bastante raras em nosso corpus de pesquisa e ausentes na entrevista em ACS de Danilo. A figura de ação canônica aparece em

momentos em que Tereza dá conselhos a Danilo sobre como se comunicar com seus alunos de modo a fazer com que eles compreendam os enunciados em francês e as regras do jogo. Ela aparece também na fala de Danilo quando o professor retoma os conselhos de Tereza ao assistir a aula da professora e constatar que ela também tem dificuldade em se fazer compreender por seus alunos. A figura de ação definição, por sua vez, nos traz uma definição progressiva dos jogos ao abordar algumas de suas características tais como interpretadas pelos professores. Por meio da análise da figura de ação definição, observamos que os professores interpretam o jogo como:

1. Uma atividade com a finalidade de proporcionar a diversão dos jogadores
2. Um instrumento para a aprendizagem dos alunos por estar ligado à emoção
3. Uma atividade do ensino de FLE que se define por oposição a outras, como o *jeu de rôles*
4. Uma atividade competitiva e que, por isso, mobiliza os participantes.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.

(Gaston Bachelard)

Neste capítulo, retomaremos os resultados encontrados em nossas análises, discutindo-os à luz das teorias apresentadas em nosso capítulo de fundamentação teórica e elaborando interpretações do agir dos professores. Na primeira seção, abordaremos as intenções dos professores no uso de jogos e o processo de seleção e de adaptação desses jogos aos objetivos de ensino, buscando compreender quais são os sentidos atribuídos ao jogo pelos professores-monitores e as dificuldades encontradas durante sua realização. Na segunda seção, discutiremos o processo de apropriação dos jogos enquanto instrumentos para o trabalho dos professores iniciantes. Por fim, apresentaremos outras dimensões do trabalho do professor vinculadas ao uso do jogo que emergiram das autoconfrontações.

As reflexões aqui apresentadas foram motivadas por nossas perguntas de pesquisa e por novos questionamentos que foram nascendo no decorrer deste estudo. Algumas dessas perguntas podem parecer banais, mas como diz Bachelard, que citamos na epígrafe que precede este capítulo: *nada é dado, tudo é construído*. Esperamos, nas páginas seguintes, enfrentar nossas interrogações sem cair na tentação de oferecer respostas prontas e definitivas; ao invés disso, daremos por encerrada nossa contribuição se, a partir dela, nascerem novas perguntas que alimentem nosso espírito científico e de tantos outros que se interessarem pelo tema dos jogos.

4.1. Do jogo enquanto artefato ao jogo como instrumento

Ao realizarmos as análises das entrevistas em autoconfrontação de Danilo e Tereza, conseguimos identificar o modo como os professores interpretam sua atividade e descobrir um pouco mais sobre os processos de instrumentação dos jogos pelos professores-monitores dos Cursos Extracurriculares de Francês. Conforme explicamos na subseção 1.3.3. *A atividade instrumentada*, os processos de *instrumentação* estão ligados ao surgimento e à transformação de *esquemas de utilização e de ação instrumentada* (RABARDEL 1995, p. 114). Esses esquemas de utilização e de ação instrumentada dizem respeito, ao mesmo tempo, à constituição e funcionamento dos instrumentos e ao modo como novos artefatos são assimilados a esquemas já constituídos. Isso quer dizer que quando falamos em apropriação e uso dos jogos para o ensino, estamos pensando no modo como os professores adaptam os jogos para usá-los em suas aulas e também no modo como os jogos influem na atividade de ensinar e no desenvolvimento das habilidades dos professores. Além disso, na concepção de Rabardel (1995), para que um artefato se torne verdadeiro instrumento para a ação humana, é preciso que sua utilização seja motivada por intenções do sujeito e guiada por uma finalidade que se deseja alcançar. Para compreendermos melhor esse processo de instrumentação, partimos do princípio, ou seja, das razões que levaram os professores a usarem os jogos em suas aulas.

Com o estudo das modalizações pragmáticas, pudemos começar a explorar as motivações e intenções dos professores. Durante sua entrevista em autoconfrontação simples, Danilo afirmou ter aprendido o jogo usado em sua aula durante uma festa, quando estava reunido com seus amigos em um bar. Segundo o professor, ele decidiu usar esse jogo duas horas antes da aula começar e, por isso, não havia nenhum prêmio para oferecer ao vencedor, um fato que inquieta o professor, pois ele assume o pressuposto de que, ao propor um jogo competitivo a seus alunos, o professor deva oferecer um prêmio ao ganhador²⁰¹. Sua intenção principal era fazer com que os alunos falassem e repetissem as estruturas estudadas em aula para memorizá-las. Danilo havia previsto 15 minutos para a realização do jogo. Ele usou mais da metade do tempo nas explicações das regras. Após o jogo, ele pediu aos alunos vencedores que contassem para toda a turma as atividades de sua semana, para que pudesse revisar os conteúdos trabalhados no jogo e corrigir eventuais erros de francês.

²⁰¹ Tereza também assume o mesmo pressuposto, o que nos leva a crer que essa seja uma ideia generalizada no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês. A nosso ver, o pressuposto é incorreto. O simples fato de ter vencido o jogo já é razão suficiente para a satisfação dos alunos e o professor que desejar recompensar o bom desempenho de seus alunos, pode simplesmente oferecer-lhes seus cumprimentos.

Tereza, por sua vez, escolheu um jogo de cartas que estava disponível em uma outra escola em que trabalhava. Sua intenção era usá-lo como “*document déclencheur*”²⁰², para sensibilizar os alunos aos nomes das profissões e às transformações do masculino ao feminino. Na segunda parte da aula, ela havia previsto que cada aluno apresentasse uma profissão e pedisse aos colegas da turma que descrevessem o que faz o profissional em questão. No entanto, ao ver que a turma não se sentia mobilizada a interagir com o aluno apresentador, ela modificou as instruções da atividade, transformando-a em um jogo de adivinhação. Ao contrário do que vinha sendo feito, o aluno que fosse apresentar a profissão leria a definição do que faz o profissional e o resto da turma teria que adivinhar de que profissional se trata. Conforme a turma fosse adivinhando o adjetivo correspondente à profissão (por exemplo: medicina – médico/médica), os alunos apresentadores escreveriam na lousa a forma masculina e feminina. Ao final, Tereza pediu aos alunos que observassem as terminações dos adjetivos, com o objetivo de fazê-los compreender as regras de formação do feminino das profissões em francês.

O primeiro passo para o processo de instrumentação foi dado pelos professores, uma vez que o uso dos jogos não lhes é imposto. Eles possuem intenções que lhes fazem buscar esse artefato e objetivos a alcançar. O próximo passo consiste em observarmos se os professores-monitores também incorporam esquemas de ação ao artefato escolhido.

Em sua aula, Danilo resolveu usar em sala de aula um jogo que havia aprendido em uma situação de lazer. Durante a festa, o jogo tinha a função de divertir e integrar os amigos, mas em sala de aula ele ganha função pedagógica. Em sua versão do jogo, Danilo diz a seus alunos que eles devem usar as expressões “*faire du*” e “*jouer au*” para falar de atividades esportivas e de lazer. Com isso, os alunos são levados a repetir os dois verbos, acompanhados das preposições correspondentes e do vocabulário dos passatempos, dos jogos e das atividades esportivas. Essa modificação atua sobre o conteúdo do jogo, com a finalidade de controlar as produções linguísticas que resultarão da atividade, mas não altera profundamente sua estrutura, pois os parâmetros que definem quem serão os vencedores do jogo permanecem os mesmos.

No jogo de Tereza, a maior adaptação foi feita no decorrer da atividade. Como Tereza utiliza um jogo que foi criado para ser usado em aulas de língua francesa, ela não teve que modificar o *material lúdico*. Entretanto, quando escolheu o jogo de cartas sobre as profissões

²⁰² O *document déclencheur* é o material inicial, normalmente um texto oral ou escrito, usado pelo professor de língua estrangeira ao início de sua aula, no intuito de introduzir um novo tema do conteúdo programático do curso a ser trabalhado em aula.

em francês, Tereza incorporou uma série de etapas à *estrutura lúdica* do jogo da memória tradicional, no intuito de criar uma progressão para a aprendizagem dos alunos: primeiro eles deveriam reconhecer o sentido das palavras, associando-as às imagens correspondentes, depois deveriam reunir masculino e feminino e só então os alunos receberiam as informações sobre o que faz o profissional de cada ofício. Além disso, as cartas do jogo continuaram a ser usadas em uma atividade que Tereza já não considerava mais jogo, durante a etapa de recapitulação do vocabulário e de formulação das regras de formação do masculino e do feminino em francês.

Em ambos os casos, notamos que Danilo e Tereza modificam os jogos para que eles se tornem adequados ao contexto em que são empregados. A transformação dos jogos para o contexto do ensino é um exemplo do que Rabardel chama de *instrumentalização*, definida como o “processo de enriquecimento das propriedades do artefato pelo sujeito” (RABARDEL, 1995, p.114). Esse processo, que se baseia nas características intrínsecas do artefato, permite que os sujeitos lhe atribuam uma função própria, segundo a ação e o contexto em que o empregam.

Se retomarmos as características do jogo de Tereza, veremos que se trata de um jogo cujo conteúdo é voltado para a aprendizagem dos alunos. Ele se destina a um certo uso do vocabulário e possui regras que estruturam a atividade dos alunos. Essas regras são próximas dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que se trata de um jogo da memória que, como sabemos, é um jogo bastante tradicional no Brasil. As adaptações formuladas por Tereza para a utilização do jogo escolhido fazem com que sua realização se dê em etapas. Cada uma dessas etapas é mediada pela ação do professor, que reorganiza o espaço, toma e redistribui as cartas do jogo aos alunos e explica, passo a passo, o que deve ser feito.

Quanto ao jogo de Danilo, como foi concebido para um uso social, a principal modificação do professor incide sobre o conteúdo do jogo. Danilo didatiza o jogo para que os alunos reutilizem as estruturas linguísticas que o professor deseja fazer com que repitam. Já a estrutura geral do jogo de Danilo se manteve a mesma. Se analisarmos com atenção o jogo de Danilo, constataremos que havia um conjunto de regras para ordenar a atividade dos alunos, mas não havia nenhum esquema para a atividade do professor. No quadro abaixo, sintetizamos essas ideias:

Tabela 9 - Processo de instrumentação dos jogos

	Jogo de Tereza	Jogo de Danilo
--	-----------------------	-----------------------

Objetivos e intenções dos professores	Apresentação do vocabulário das profissões.	Reemprego de frases e palavras que indiquem atividades de lazer. Reemprego do vocabulário dos dias da semana.
Conteúdos adaptados ao contexto de aprendizagem	Sim	Sim
Regras que estruturam o agir dos alunos	Sim	Sim
Esquemas de ação que estruturam o agir do professor	Sim	Não

Como Danilo não formula um esquema de utilização preciso para seu jogo, o professor encontra dificuldades na realização da atividade, principalmente na explicação das regras do jogo. Na incorporação de um artefato como o jogo para o ensino de línguas, não basta que o professor encontre uma regra a ser seguida pelos alunos. É preciso que ele formule também, consciente ou inconscientemente, um esquema para seu próprio agir. Falamos de esquemas de ação conscientes ou inconscientes, pois mesmo que o uso de um instrumento seja um ato intencional, motivado por um objetivo a alcançar, os esquemas de ação instrumentada são tão incorporados pelo sujeito que podem deixar de ser refletidos. Eles se tornam procedimentais. Todo o problema é que, por ser um professor iniciante, Danilo não possui o traquejo necessário para enfrentar os imprevistos encontrados durante suas aulas. Ao se deparar com a dificuldade em se fazer compreender, ele se atém à prescrição que diz que o professor não pode falar em língua materna na sala de aula e passa a procurar estratégias para reexplicar a atividade. Como seus alunos não entendem bem o que está sendo dito, as regras do jogo são explicadas três vezes antes que eles possam efetivamente começar a jogar. Além disso, para garantir que os alunos também compreenderam os conteúdos que devem ser usados durante a atividade, Danilo faz com que eles repitam diversas vezes os dias da semana.

O esforço da repetição das regras do jogo e da repetição das estruturas gramaticais provoca um desgaste do professor. Durante a autoconfrontação simples, Danilo se mostra inquieto com a situação pela qual passou durante a explicação da atividade e com o excesso de repetições do vocabulário dos dias da semana, sem, porém, conseguir formular uma solução para seu problema. Já na autoconfrontação cruzada, ao assistir a aula de Danilo, Tereza pergunta imediatamente por que o professor havia pedido aos que repetissem o vocabulário e por que não havia usado a lousa para formular suas explicações. Nota-se, então, que Tereza se ampara em sua experiência docente, um pouco mais longa que a experiência de Danilo, e na incorporação de outros artefatos para a boa realização do jogo. Como vimos com o estudo da figura de ação experiência, o uso da lousa é interpretado por Danilo como um gesto não aprendido pelo professor, que precisa ser regulado. Em diversos momentos da

autoconfrontação, Danilo diz que sua lousa está sempre desorganizada e que ele deve sempre apagá-la e reescrever os conteúdos para que sejam apresentáveis aos alunos. Além disso, como a utilização do jogo em questão partiu de uma ideia do próprio Danilo e como, a princípio, não se tratava de um jogo destinado ao ensino, cabia ao professor a tarefa de recriar e formular para os alunos as regras a serem seguidas. Esse fator foi mais um complicador de sua atividade.

Retomando o esquema de Machado (2007) sobre a atividade docente, podemos notar que Danilo utiliza um artefato e que, de alguma forma, esse artefato o ajuda a “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas”. Entretanto, o processo de instrumentação não é completo, pois o professor não consegue usar o jogo com eficiência e a utilização desse artefato não reverte no desenvolvimento das habilidades do professor.

Outro aspecto a ser observado na apropriação do jogo pelos professores é sua integração ao programa do curso e sua articulação com os conteúdos propostos pelo material didático. Em nossas análises, observamos que tanto Tereza quanto Danilo se mostram preocupados em cumprir o programa das aulas e em trabalhar com seus alunos os conteúdos previstos pela progressão do livro *Alter Ego*. Eles também organizam seu trabalho criando atividades diferentes das propostas pelo livro no intuito de evitar a monotonia na aula e suprir a falta de exercícios que permitam a memorização do vocabulário e das estruturas da língua.

Com seu jogo, Danilo tenta realizar uma prescrição fundamental: que seus alunos falem bastante durante a aula e que, pela repetição, memorizem estruturas gramaticais. Tereza, por sua vez, propõe uma atividade que apresente o vocabulário das profissões, inclusive de profissões não mencionadas no livro didático, e que permita que esse vocabulário seja adquirido com mais eficácia.

Assim como a prescrição pode ser um empecilho para a atividade, tolhendo o agir dos trabalhadores, ela também pode atuar como recurso para o agir, principalmente quando se trata de professores iniciantes, que não podem contar com uma experiência de trabalho consolidada (CLOT, 2008b). Nas falas de Danilo e Tereza, o material didático aparece como um importante organizador da atividade de ensinar, o que não impede que os professores assumam uma postura crítica diante dos problemas que ele apresenta. Em ambos os casos, os professores buscam resolver os problemas encontrados no livro didático, propondo adaptações e atividades didático-pedagógicas complementares. Quando os professores propõem novas atividades no lugar das atividades prescritas pelo material didático, vemos o esforço dos professores em passar de uma dimensão *impressoal* do trabalho, na qual se concentram as

prescrições, a uma dimensão *pessoal*, na qual os professores assumem papel de protagonistas de sua atividade pelo viés da criatividade que empregam em seu agir.

Nossa primeira pergunta de pesquisa, relacionada às razões pelas quais os professores usam jogos, pode ser parcialmente respondida da seguinte maneira: os professores usam jogos para remediar problemas encontrados no material didático, como a repetição enfadonha dos conteúdos e modalidades de trabalho dos alunos (sempre em grupos) ou a falta de exercícios que auxiliem a memorização do vocabulário e das estruturas da língua. Mas, se os professores desejam remediar os problemas do material didático, por que fazê-lo por meio de jogos? Por que não usar qualquer outro tipo de atividade? Esse questionamento nos leva a nos interrogarmos igualmente sobre o que seria o jogo para os professores-monitores.

Ao longo das autoconfrontações, principalmente na autoconfrontação cruzada, encontramos uma definição de jogo que se construiu aos poucos na discussão entre os professores e que se manifesta sob a figura de ação definição. Pela análise dessa figura de ação, descobrimos que, para os professores, o jogo é uma atividade distinta de outras atividades lúdicas, e mesmo do *jeu de rôles*. Vimos também que os professores interpretam o jogo como uma atividade que mobiliza os alunos por meio da competição, proporcionando a diversão aos participantes. Para os professores, o jogo serve de instrumento para o ensino por avivar a emoção dos alunos, um componente considerado importante para a aprendizagem. Nesse mesmo contexto, Tereza faz uma analogia entre o jogo e um prato preparado especialmente para uma pessoa querida, dando a entender que o jogo proporciona uma experiência afetiva marcante, que será lembrada posteriormente. É como se fosse possível criar uma memória afetiva que associe o prazer do jogo ao processo de aprendizagem, evitando que os alunos percam a vontade de aprender.

Outra categoria linguístico-discursiva que nos trouxe elementos de interpretação do jogo foram as vozes. Identificamos uma voz em particular, *a voz do senso comum*, na qual estão presentes apreciações sobre os jogos e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. De modo geral, ela indica que é bom usar jogos para tornar a aprendizagem mais leve, que os alunos aprendem mais com a emoção que o jogo proporciona e que um jogo precisa ter um vencedor. O traço mais marcante da voz do senso comum é que não se sabe exatamente de onde vêm tais afirmações, mas elas aparecem de modo generalizado na fala dos professores que, ao proferi-las, buscam a aprovação de seus interlocutores. A apresentação de atividades didático-pedagógicas sob a forma de jogos poderia potencializar a aprendizagem dos alunos e torná-la mais agradável, fazendo com que o trabalho do professor se torne mais eficiente e também mais eficaz.

Mas de onde viriam todos esses pressupostos? Certamente não viriam de documentos que orientam o trabalho do professor. Como expusemos, não há orientações no CECRL sobre como usar jogos. Por um lado, essa visão do jogo não se vincula *diretamente* a nenhuma das vertentes teóricas expostas no capítulo 1 deste estudo, que se preocuparam em discutir os jogos de um ponto de vista conceitual. Por outro lado, ela é herdeira – ou, ao menos, parente distante – do encontro de todas essas teorias, por mais contraditória que seja a mistura.

Como mostramos na seção 1.4. *Das reflexões sobre os jogos aos jogos no ensino de FLE*, o jogo vem sendo debatido por diversas disciplinas e cada uma delas traz aportes distintos para sua compreensão. Ao falar sobre o jogo salientando a afetividade mobilizada ao jogar, os professores se aproximam da visão vigotskiana, que considera que o atributo essencial do jogo é que nele *a regra se torna afeto* (VIGOTSKI, 1967). Essa regra que se segue por autodeterminação age como fonte de desenvolvimento, pois permite que os participantes do jogo se arrisquem a fazer o que ainda não são completamente capazes de fazer fora da situação lúdica. Já a ideia de que todo jogo precisa ter um vencedor nos parece mais próxima da primeira categoria de jogos, segundo a classificação de Caillois (1967), o *âgon*. Em jogos desse tipo, os jogadores são motivados pela ambição da vitória, como nas competições esportivas. Contudo, como o próprio Caillois salienta, nem todos os jogos seguem as características do *âgon*, nem todos visam a competição, mas por algum motivo a competição é mostrada, na fala dos professores, como sendo uma característica *sine qua non* dos jogos. Seria esse o atributo formal do artefato “jogo” que leva os professores a adaptá-los para suas aulas? Nossas análises nos mostram que a competição é, ao menos, um ingrediente importante dos jogos escolhidos pelos professores.

O estudo dos textos das autoconfrontações nos mostrou que a fala dos professores é quase sempre implicada, com o uso recorrente de modalizações lógicas, massiva prioridade dos discurso interativo e do relato interativo, inexistência de narração e poucas ocorrências de discurso teórico. Dessa forma, os saberes e valores que identificamos nas autoconfrontações se apresentam como se partissem de uma avaliação pessoal dos professores, ainda que muitos deles possam ser atribuídos a instâncias impessoais ou interpessoais do trabalho, conforme verificamos no estudo das vozes presentes nas entrevistas. Assim, a voz da didática das línguas, a voz do *métier* de professor, a voz do coletivo de trabalho e a voz do senso comum misturam-se na fala dos professores. Dessa mistura de vozes incorporadas a uma fala implicada que veicula generalizações sobre o jogo, resulta um discurso difuso ao qual os professores aderem, que defende que o jogo tem papel significativo na motivação e na aprendizagem dos alunos. Esse discurso, no entanto, não é alheio às experiências dos

professores. Ao relatar casos de jogos bem sucedidos em suas aulas, como vimos no estudo da figura de ação acontecimento passado, os professores atestam os benefícios dos jogos em suas aulas e, por isso, decidem por usá-los mais vezes.

Dizer que os jogos são divertidos ou que a motivação é importante para a aprendizagem dos alunos é o tipo de observação que qualquer professor poderia fazer em suas aulas. A definição do que são ou não jogos, a análise dos jogos que poderiam ou não fazer parte de uma aula e o modo de conduzi-los são saberes que parecem ser diretamente influenciados pelas experiências práticas de cada um e pelo contato que cada professor tem com seus colegas. Com isso, elaboramos a hipótese de que os jogos façam parte do conjunto de práticas e técnicas de ensino consideradas como aceitas pelo conjunto dos professores de língua francesa, ou seja, que o uso de jogos seja um *gesto profissional* pertencente ao *métier* “professor de FLE” no contexto em que realizamos nossa pesquisa.

Para confirmarmos essa hipótese e estendê-la ao campo do ensino de outras línguas estrangeiras, seria necessário investigar o modo como os jogos são transmitidos de um professor a outro e como os discursos sobre os jogos circulam entre os contextos e as instâncias do trabalho, das práticas de ensino às práticas de formação, passando pelas obras teóricas e pelas diretrizes oficiais²⁰³. O que podemos afirmar neste momento é que alguns elementos encontrados em nossos dados nos trazem pistas que apontam para essa leitura. Entre eles, podemos destacar a confirmação dos professores, que, nas respostas ao nosso questionário, afirmaram usar regularmente ou já ter usado jogos em suas aulas. Muitos desses professores alegaram, também, que aprenderam a usar jogos com seus colegas de trabalho, nos Cursos Extracurriculares de Francês e em formações pedagógicas. Se considerarmos que a maioria desses professores também trabalhava em escolas de língua, é possível que a prática do uso de jogos tenha sido aprendida ou transmitida a outros contextos, em outras instituições. Além disso, os professores trazem vozes do senso comum em seu discurso. Essas vozes reproduzem informações ouvidas em formações de professores e em ambientes de trabalho de professores de FLE.

4.2. Os jogos no ensino de FLE: *campo minado* ou *super trunfo*?

Conforme explicamos, o jogo aparece nas entrevistas como uma solução para a realização eficaz das tarefas dos professores. De modo geral, os professores atribuem um

²⁰³ Essa investigação não caberia no escopo desta pesquisa, pois demandaria esforços de uma rede de colaboradores.

valor positivo ao uso dos jogos e acreditam que as atividades lúdicas são proveitosas para a aprendizagem dos alunos. Essas observações poderiam nos levar a crer que os jogos são *super trunfos* que podem ser usados a qualquer momento, para resolver qualquer problema encontrado em sala de aula. Entretanto, como mostramos na análise das modalizações apreciativas, eles também são vistos como uma fonte de dificuldades, basta lembrar a afirmação de Tereza: “*eu acho o jogo uma atividade bem complexa*”. Mas o que há de difícil no jogo?

A primeira dificuldade, mencionada por Danilo, está na formulação das regras do jogo e em sua simplificação para que seja possível explicá-las rapidamente em francês. Segundo o professor, o jogo escolhido por ele já era difícil de ser compreendido na situação de lazer em língua materna e ficou ainda mais complicado quando explicado em francês. Quando as regras do jogo são complicadas a ponto de se tornarem uma fonte de problemas, o jogo deixa de valer a pena para o professor, que tenderá a focar, a partir de então, apenas os conteúdos linguísticos, deixando de lado a *estrutura lúdica* e o *contexto lúdico*, para retomarmos os termos de Henriot (1989). Cria-se, assim, um paradoxo, pois o jogo deveria trazer o foco do aluno para a situação de comunicação – e, portanto, para o que há de extralinguístico na interação –, mas é subordinado ao trabalho sobre os aspectos linguísticos. Como vimos em nossas análises, ao assumir a voz do *métier*, que lhe diz que o mais importante é dar prioridade ao que for propriamente linguístico, Danilo assume uma posição frente às prescrições e traz, para o âmbito coletivo do *métier* que exerce, a responsabilidade sobre suas ações diante dos discursos contraditórios com os quais é confrontado.

Outro problema encontrado na realização dos jogos, mencionado por Tereza, é a imprevisibilidade do andamento do jogo. Isso acontece porque o maior trunfo do jogo em aulas de língua estrangeira, sua capacidade de fazer com que os alunos interajam, tira o professor do centro de controle da classe e faz com que sua atividade dependa, em grande medida, da atividade dos alunos. Um jogo de perguntas e respostas, por exemplo, pode demorar mais ou menos tempo para ser realizado em função do modo como os alunos mobilizam os conhecimentos que possuem para responder a cada pergunta. Além disso, se para os professores, por um lado, o interesse do jogo é fazer com que os alunos ampliem suas habilidades em língua estrangeira, por outro lado, pode ser difícil prever que tipo de interação será produzida entre os alunos e até mesmo se eles se sentirão tentados a interagir apenas em língua materna, desfazendo o propósito da atividade. É justamente esse o problema encontrado na aula de Tereza. Quando optou por dividir a turma em dois grupos, cada um com um jogo da memória, Tereza não esperava que um dos grupos realizasse a atividade tão

mais rapidamente que o outro. Além disso, durante seu jogo, os alunos conversam em português, o que Danilo reconhece como sendo uma falha, pois, de seu ponto de vista, os alunos deveriam ser levados a produzir o máximo de tempo em francês para que aprendam a falar a língua mais rapidamente.

Tanto Danilo quanto Tereza também mencionam a heterogeneidade do grupo como um fator complexificador da atividade. A referência aos alunos é uma constante nas autoconfrontações. Seja de modo individual, seja de forma coletiva, os professores levantam características dos alunos que são qualificadas como positivas (alunos bons e participativos) ou negativas (alunos tímidos, com maiores dificuldades do que os outros, que atrapalham a aula com perguntas impertinentes, etc.).

Ao analisarmos o trabalho do professor durante a realização de jogos, percebemos que não basta que o professor saiba criar um contexto lúdico de aprendizagem para que o jogo seja considerado como bem-sucedido. A eficiência no trabalho do professor só é atingida quando a gestão da aula como um todo – dos demais artefatos, das relações com os alunos, dos conteúdos a serem ensinados, do tempo de realização da atividade etc. – é assegurada. Por esse motivo, as dificuldades encontradas pelos professores durante a realização de jogos não se restringem às questões relativas à apropriação do jogo pelos professores. Essas dificuldades são fatores de sofrimento para os jovens professores. Por esse motivo, quando perguntado a Tereza se ela se divertiu durante a realização de seu jogo, a professora responde que não, pois ficou um pouco tensa.

Respondendo à nossa segunda pergunta de pesquisa, ainda que surjam dificuldades durante a realização dos jogos, podemos dizer que ambos os professores obtêm êxito ao usá-los, pois conseguem cumprir os objetivos que haviam fixado para a atividade. Os alunos de Danilo usam as estruturas linguísticas a serem memorizadas e os alunos de Tereza compreendem as regras de formação do masculino e do feminino do adjetivo referente às profissões. O problema nas aulas de Tereza e Danilo não se encontra na tarefa, no que se pede dos professores, mas naquilo que a tarefa exige dos professores (CLOT, 2001).

Acreditamos que, assim, os resultados desta pesquisa desmistificam os discursos que se contentam em reforçar apenas os benefícios dos jogos para a aprendizagem dos alunos e que não consideram os esforços dos professores para utilizá-los. Ao nosso ver, os jogos não são nem *super trunfos*, prontos para serem aplicados a qualquer momento com o objetivo de “salvar” a aula, nem *campos minados*, destinados a destruí-la.

4.3. Co-análise de jogos e aprendizagem do *métier*

Como mostrado em nossa fundamentação teórica, em suas pesquisas com professores iniciantes, Saujat (2004) constatou que esses professores se esforçam para compensar sua inexperience em ensino concentrando suas energias em técnicas de controle da classe, no intuito de criar um ambiente que permita a aprendizagem dos alunos e sua própria aprendizagem do *métier*. Para os professores participantes de nossa pesquisa, essa tentativa de compensar a falta de gestos bem consolidados se traduz em um excesso de deveres que os professores prescrevem a si mesmos. “*Não se pode falar em português*”, “*você deve dar uma instrução de cada vez*”, “*é preciso dar instruções imperativas*”, “*a gente tem que contar as cartas do jogo para que nenhuma se perca*”, “*não posso deixar que os alunos falem em português*”, “*eu tenho que ser mais visual em minhas explicações*” estão entre as muitas autoprescrições formuladas pelos professores para que “tudo corra bem” em suas aulas. Acreditamos que esse excesso de autoprescrições possa ser um traço do processo de aquisição de gestos do *métier*, assumindo o papel de instrumentos psicológicos (VIGOTSKI, 1930/1985), uma vez que eles atuam na conduta dos professores e no modo como eles organizam mentalmente suas atividades.

Em outras disciplinas escolares, como as estudadas por Saujat (2004), os professores criam técnicas para fazer com que os alunos fiquem quietos, sem o direito a interagir, a não ser que o professor lhes conceda a palavra. Esse controle exacerbado de sua própria atividade e da atividade dos alunos faz com que o professor iniciante se encontre em conflito com seus ideais de educação e com os valores que adquiriu em sua formação inicial. Em se tratando de línguas estrangeiras, que são o foco de nossa pesquisa, a interação verbal entre os alunos é, justamente, o meio e objetivo do trabalho do professor. Ao contrário dos professores iniciantes estudados por Saujat, que cerceiam a expressão de seus alunos para que possam trabalhar de modo eficaz, os professores iniciantes de FLE concentram seus esforços no emprego de técnicas para tornar possível a interação entre os alunos. Justamente, os jogos são usados para garantir que os alunos interajam, não apenas no momento do jogo, mas ao longo de todo o curso, já que também são usados para fortalecer a integração do grupo. Portanto, em nossas entrevistas, o conflito de valores constatado por Saujat (2004) não aparece com a mesma intensidade, mas, em compensação, o excesso de autoprescrições para a realização da atividade também é uma fonte de dificuldades, pois os professores se veem sobrecarregados na tentativa de “fazer como se deve”.

Com o jogo, a polarização entre liberdade e controle da atividade dos alunos é acentuada. Por um lado, o jogo é usado para criar uma situação de interação definida e controlada, uma vez que os alunos deverão se ater a certas normas de conduta, deverão respeitar as regras do jogo e terão um objetivo comum fixado a priori. Por outro lado, como os alunos se encontram no centro de seu processo de aprendizagem e são convocados a construir juntos o andamento do jogo, não se pode prever o que acontecerá a cada momento. Um professor pode criar ou adaptar um *material lúdico*, ele pode criar um *contexto lúdico* e propor uma *estrutura lúdica*, mas não pode impor uma *atitude lúdica* aos alunos (SILVA, 2009). A atitude lúdica é algo que se gera ou não, mas se o professor conseguir manter sua própria atitude lúdica diante da classe, isso ajudará a despertar essa mesma atitude em seus alunos. Falamos da atitude lúdica do professor, pois ao propor um jogo, o professor também é convocado a se divertir e, de certa forma, jogar com os alunos.

Não estamos dizendo aqui que o professor deixa de trabalhar durante o jogo. Pelo contrário, gostaríamos de desfazer a clássica oposição entre jogo e trabalho. Se observarmos a posição ocupada pelo professor durante a realização do jogo, veremos que ele se esforça para cumprir com suas tarefas de ensino, ao corrigir os alunos e ajudá-los com o vocabulário, por exemplo. Ele também calcula o tempo do jogo em função do tempo de aula, tentando equilibrar o uso da atividade lúdica com outros momentos de aprendizagem. Inegavelmente, o professor *trabalha*. Entretanto, o que constatamos também, é que, ao mesmo tempo, o professor ocupa o lugar de juiz do jogo, pois é ele quem organiza o espaço, observa os comportamentos, distribui o material, dita as regras e reduz as desigualdades entre os alunos competidores. Ele se movimenta pela sala, ri e se diverte junto com os alunos. Ele instaura o *contexto lúdico*, prepara o *material lúdico*, estabelece a *estrutura lúdica*. O professor também *joga*. Essa conjunção de duas atividades, a de professor e de jogador sobrecarrega o professor, pois além do trabalho de preparação do jogo, o professor deve suportar tudo o que a sua realização solicita durante a aula. Acreditamos que talvez seja por esse motivo que muitos professores reservam o uso dos jogos para “dias especiais” em que oferecem a atividade lúdica como recompensa a seus alunos.

Um trecho do diálogo entre Danilo e Tereza durante a autoconfrontação cruzada nos traz uma emblemática dessa conjunção de duas atividades durante o jogo:

Excerto 92 - Trecho da ACC - Jogo e trabalho

581. Pesquisadora	e você acha que o Danilo também se divertiu?
582. Professora Tereza	eu acho que sim

583. Pesquisadora e professor Danilo	((risos))
584. Professora Tereza	não necessariamente se divertiu mas... é uma coisa diferente né todo mundo falando junto e tal não fica a carga pra você:: né
585. Professor Danilo	[uhum
586. Professora Tereza	ficava a cargo DEles desenvolver você só precisava::
587. Professor Danilo	ah legal que assim eu me diverti mas eu/eu/o que mais me agradou mesmo foi ver tipo um explicando pro outro o erro assim sabe tipo
588. Professora Tereza	[sim
589. Professor Danilo	[quando um fala errado o outro “ah não é jouer du” “ah tá” “é jouer au”... essas coisas... quando eles esse tipo de jogo eu gosto (porque) um corrige o outro
590. Professora Tereza	[sim... sim... uhum
591. Professor Danilo	mas eu me divirto SEMPRE:: nossa, to sempre me divertindo

No trecho acima, quando a pesquisadora pergunta a Tereza se ela acha que Danilo se divertiu durante o jogo, Tereza diz que acha que sim, o que faz rir a pesquisadora e o professor. O riso faz com que Tereza reformule sua afirmação. Ela, então, vai atribuir o prazer do professor durante a atividade ao fato de que os alunos se tornam mais participativos durante o jogo, o que faz com que “a carga” da aula não fique apenas para o professor. Danilo faz o movimento contrário. Ele começa dizendo que o que lhe dá prazer na atividade é ver seus alunos ajudando e corrigindo uns aos outros. Depois, Danilo reformula, afirmando enfaticamente que sempre se diverte. Durante o jogo, o prazer de jogar e o prazer da aula caminham juntos. É no encontro entre a eficácia da atividade didático-pedagógica com o exercício da criatividade e do poder de agir que se encontra a satisfação do professor

Em nossa classificação dos temas encontrados nas entrevistas em autoconfrontação, percebemos a presença recorrente de trechos que abordavam as dimensões técnicas do trabalho, mas também encontramos muitos trechos em que os professores falam sobre os aspectos socioafetivos de sua atividade. A nosso ver, isso ocorre porque a atividade do professor se interpõe à atividade do aluno. Sua missão é fazer com que os alunos produzam.

Como vimos nas análises dos mecanismos enunciativos, em muitos momentos as vozes dos alunos e dos professores se confundem. Ao falar dos conteúdos ensinados, por exemplo, Tereza diz que “a gente aprendeu o présent”. Danilo, por sua vez, diz que “a gente se diverte muito” durante a aula. Essa mistura das ações e sensações de professores e alunos só tem a corroborar com a leitura do trabalho de ensinar como uma atividade cuja boa relação interpessoal é condição para o sucesso de sua realização. Não à toa, ao lado dos aspectos técnicos da aula, os professores também trazem temas relacionados aos aspectos socioafetivos

do trabalho para o diálogo da autoconfrontação. Para que a aula seja bem sucedida, é preciso que professor e alunos aprendam juntos e sintam juntos a tensão e o prazer de aprender.

No caso dos professores iniciantes, que ainda não conseguem ganhar a confiança de seus alunos por meio da experiência que possuem em ensinar, a gestão da sala de aula como um espaço prazeroso de aprendizagem é primordial para que seja mantida a motivação e adesão dos alunos à aula. Como vimos com o estudo das modalidades apreciativas, os professores também manifestam seu tédio diante dos conteúdos retrabalhados a cada aula e de atividades repetitivas propostas pelo material didático. Por esse motivo, e apesar de todas as dificuldades, os jogos são também uma solução encontrada pelos professores para tentar recuperar um espaço criativo em que podem propor algo diferente em suas aulas e para que consigam fazer o que têm a fazer.

Além de nos mostrar a importância da dimensão interpessoal da atividade docente, a diversidade de temas das entrevistas não nos deixa esconder que o jogo não é um fato isolado na sala de aula. Ao propor um jogo, os professores estão preocupados com a atividade lúdica, mas também com o respeito às prescrições, com a apropriação dos demais artefatos da sala de aula (como a lousa), com o uso da língua materna e da língua estrangeira, com a boa relação com os alunos, com a heterogeneidade dos perfis dos alunos e de seus modos de aprender, com o fracasso escolar e muitas outras questões que permeiam o trabalho do professor de modo geral. Então, quando nos preocupamos com o processo de instrumentação do jogo, não podemos ignorar essas outras dimensões da atividade do professor que atrapalham ou que permitem que esse processo ocorra.

Ao lidarmos com professores que estão em processo de assimilação dos gestos do *métier*, percebemos que a gestão da classe é marcada pela sensação de ausência e pela reflexão sobre o que é preciso melhorar. No plano linguístico-discursivo, constatamos uma diferença significativa entre a figura de ação experiência, conforme observada por Bulea e Fristalon (2004; BULEA, 2010) e as ocorrências dessa figura de ação nas entrevistas em autoconfrontação. A figura de ação experiência costuma ocorrer quando os trabalhadores falam sobre saberes consolidados que são reempregados toda vez que a ocasião se apresenta. Um professor experiente de língua estrangeira poderia dizer, por exemplo: “eu sempre peço que os alunos fechem seus livros antes de passar um exercício de compreensão oral”. Já em nossos dados, vimos que os professores usam essa mesma figura de ação para falar sobre falhas que encontram em seu agir, como quando dizem que sempre confundem os nomes dos alunos ou que, quando começam a escrever na lousa, sempre percebem que ela está desorganizada, e têm que apagá-la para reescrever as informações de uma modo mais claro.

Esses dados nos revelam *zonas de desenvolvimento potencial* dos professores (VIGOTSKI). Eles também nos mostram que os professores iniciantes, assim como já havia constatado Saujat (2004), dirigem sua atividade aos outros (alunos, colegas, superiores hierárquicos), mas também, e principalmente, a si mesmos. Eles são capazes de identificar falhas em seu agir e elaborar hipóteses de novas formas de ação.

Nesse mesmo sentido, ficamos positivamente surpresos em encontrar uma voz que revela os conflitos vividos durante a atividade e o processo de arbitragem que nasce a partir de cada um desses conflitos, a voz da fala egocêntrica reconstituída. Nesses momentos da entrevista em autoconfrontação cruzada, Tereza reproduz a conversa que tem consigo mesma durante os conflitos vividos, mostrando para seus pares como decidiu agir de uma forma e não de outra. Ao trazer o processo de reflexão que surge durante a atividade para o presente da enunciação, Tereza nos mostra o quanto a atividade do professor iniciante é permeada por processos conscientes de escolha. Quando os gestos do *métier* ainda não foram devidamente incorporados, nem todas as ações são desempenhadas de modo procedimental, elas são, ao contrário, objeto de constante reflexão.

Ao falar sobre conflitos vividos, Danilo e Tereza assumem as dificuldades que encontram em sua atividade. Eles convocam a participação de seus pares na busca por soluções para os problemas com os quais são confrontados durante suas aulas. Isso nos mostra que existe uma real demanda de formação da parte desses professores e que seu envolvimento com a pesquisa é um sinal da busca pelo aprimoramento do trabalho. Graças à metodologia adotada em nossa pesquisa, pudemos não apenas encontrar uma forma de analisar a atividade dos professores e responder às nossas perguntas, mas também responder a essa demanda dos professores. As autoconfrontações nos permitiram criar um espaço de debate, uma atividade transformadora da experiência vivida, pois o agir passou a ser diálogo e o diálogo abriu caminho para que a experiência vivida se tornasse *um meio para viver novas experiências* (CLOT, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

After climbing a great hill, one only finds that there are many more hills to climb.

(Nelson Mandela)

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa que realizamos, avaliando as contribuições desta dissertação às diferentes vertentes teórico-metodológicas com as quais dialoga. Com esta dissertação, buscamos compreender o processo de instrumentação dos jogos para o ensino de FLE, ou seja, o modo como os professores se apropriam desse artefato para transformá-lo em verdadeiro instrumento para sua ação.

A partir de nossos próprios questionamentos sobre o papel dos jogos, assim como das demandas de formação sobre esse tema formuladas pelos professores dos Cursos Extracurriculares de Francês, voltamo-nos à análise das práticas efetivas dos professores em sala de aula, com o objetivo de apreender o processo de apropriação dos jogos pelos professores. O estudo que nos propusemos a fazer representa o fechamento de um ciclo, pois partimos de demandas que surgiram do meio de trabalho, passaram por uma análise e que, agora, retornam aos professores sob a forma de reflexão teórica.

Tal como um labirinto, o estudo dos jogos poderia ter sido feito por muitas entradas e percorrer muitos caminhos diferentes. Optamos por estudar os jogos da perspectiva dos professores que os utilizam, pois esse era um caminho ainda pouco explorado e porque o trabalho que vínhamos desenvolvendo nos Cursos Extracurriculares de Francês nos permitia essa aproximação.

Por nossa filiação aos preceitos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, acreditamos em uma concepção dinâmica de desenvolvimento herdada dos estudos de Vigotski, que o compreende como um processo impulsionado pelas interações entre o sujeito e o mundo em que vive. Preocupados em adequar a metodologia que empregariamos ao contexto de realização da pesquisa, optamos pelo uso de entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada, pois consistem em métodos de transformação e co-análise do trabalho que envolvem os trabalhadores no processo de compreensão da atividade e contribuem para o desenvolvimento coletivo.

Ousamos dizer que nossa escolha se mostrou acertada, pois, com o uso das autoconfrontações, conseguimos aliar a formação dos professores à produção de dados para nossa pesquisa. Além disso, pudemos contar com um modelo de análise de textos e com categorias próprias para a análise do trabalho que nos auxiliaram na tarefa de apreender a interpretação que os professores fazem de seu agir no decorrer das entrevistas. Nesse sentido, acreditamos serem produtivas as pesquisas que buscam fornecer ao modelo de análise do ISD, categorias de análise e interpretação de imagens, gestos e expressões faciais, pois percebemos que a leitura da linguagem não-verbal das entrevistas teria fornecido dados relevantes para

nossa pesquisa. Com isso, acreditamos que, no futuro, podemos considerar enriquecer o modelo de análise do ISD com categorias próprias para esse tipo de linguagem.

As entrevistas nos mostraram o modo como os professores interpretam o jogo e sua utilização para o ensino do FLE. Percebemos que, de modo geral, os professores têm uma visão positiva do jogo, como um instrumento que desperta a emoção dos alunos e que, por isso, propicia a aprendizagem. Descobrimos, também, que a competição é considerada um ingrediente fundamental dos jogos e elaboramos a hipótese de que essa seja a principal característica que os professores buscam no artefato “jogo”.

Tanto os questionários, quanto as entrevistas em autoconfrontação nos forneceram pistas para respondermos nossas perguntas de pesquisa. Com base nos resultados encontrados nos questionários preliminares respondidos pelos professores-monitores, percebemos que os professores buscam os jogos que usam em sala de aula nas mais diversas fontes. Foram citados os livros didáticos, a *internet*, a cultura dos jogos tradicionais e, com grande recorrência, os professores mencionaram aprender a usar jogos com colegas de trabalho e em oficinas de formação de professores. Levando-se em consideração o modo implicado como os professores falam sobre os benefícios dos jogos, baseado em experiências de sala de aula, formulamos, ainda, a hipótese de que os contextos de trabalho sejam o local por excelência de difusão dos jogos e que o uso de jogos faça parte dos gestos do *métier* professor de FLE, hipótese que precisa ser confirmada por pesquisas em outros contextos.

Quanto às razões práticas que levam os professores a usarem jogos em suas aulas, podemos citar a percepção de lacunas e de problemas no material didático. Mais especificamente, os professores propõem jogos para apresentar conteúdos novos ou para retomá-los, proporcionando um contexto para que os alunos reempreguem as estruturas aprendidas em aula e para que as memorizem. Além disso, poderíamos também argumentar que os jogos surgem como um meio para o desenvolvimento do estilo de cada professor, pois seu uso não é preconizado pelos documentos prescritivos, ele parte de uma escolha de cada professor. Ao optarem por usar jogos, os professores exercem sua criatividade, o que acreditamos ser um fator de felicidade no trabalho.

Como afirmamos anteriormente, o uso de jogos também traz dificuldades aos professores. A imprevisibilidade do andamento do jogo atrapalha a organização dos jovens professores, que têm dificuldade em controlar o tempo da atividade e as interações que vão se produzir durante sua realização. Como os professores participantes da pesquisa trabalhavam em turmas de nível iniciante, outra dificuldade encontrada foi a descoberta de estratégias para que seja possível a compreensão das regras dos jogos pelos alunos. Nesse sentido, apontamos

ainda, que a falta de um esquema de utilização preciso para cada artefato pode despertar a angústia dos professores, que não conseguem orientar seu próprio agir diante da classe.

Um aspecto importante que torna o uso do jogo ainda mais complexo consiste na sobreposição de duas atividades distintas durante a realização do jogo. Ao propor um jogo aos seus alunos, o professor precisa estar atento à distribuição do tempo entre o jogo e outras atividades, à correção dos erros cometidos pelos alunos, à preparação da próxima atividade a ser aplicada em sala. Ao mesmo tempo, ele também se preocupa com a organização do jogo, com a formulação de suas regras, com o andamento da atividade e acaba por ocupar lugar de juiz. Ou seja, o professor trabalha duplamente, pois também cumpre o papel de jogador. Acreditamos que seja devido à sobrecarga de tarefas acumuladas durante os jogos e em sua preparação, que alguns professores tendem a usá-los apenas em momentos especiais, como prêmios que oferecem a seus alunos.

Como nossa pesquisa foi realizada em um contexto específico de trabalho em que os professores possuem pouca ou nenhuma experiência, também identificamos alguns contratempos relacionados à ausência de gestos do *métier* consolidados. Por um lado, os professores têm dificuldade em articular o uso do jogo e de outros artefatos presentes na sala de aula, como a lousa. Por outro lado, eles encontram problemas relacionados ao contexto específico da sala de aula, como lidar com a heterogeneidade dos perfis dos alunos.

Quanto aos aportes desta pesquisa, acreditamos que os resultados das análises de entrevistas com professores iniciantes podem contribuir para a compreensão dos processos de aquisição dos gestos do *métier* de professor. A profusão e diversidade de modalizações deônticas, por exemplo, nos mostra um retrato do trabalho dos professores iniciantes como uma atividade intensamente autorregulada. Ao que nossas análises indicam, esses professores se apoiam em normas auto-impostas que lhes permitem não apenas exercer o seu trabalho, mas também constituir um contexto que possibilite o desenvolvimento dos gestos necessários para o exercício da atividade de ensinar. Além disso, em nossas análises da figura de ação experiência, percebemos que, ao invés de representar um agir consolidado pelo tempo, como essa figura de ação se manifesta no discurso de profissionais experientes, na fala dos professores iniciantes, a figura de ação experiência ocorre quando os professores falam sobre o que ainda não conseguem fazer, sobre os gestos que precisam ser regulados e aperfeiçoados. Acreditamos que esses dados possam ser comparados com os resultados de outras pesquisas no intuito de verificar se há regularidade no modo como os professores iniciantes interpretam seu agir.

O leitor interessado em saber um pouco mais sobre o uso de jogos para o ensino de línguas estrangeiras poderá encontrar, em nosso trabalho, uma visão ainda pouco explorada pela bibliografia sobre os jogos para o ensino de FLE, uma vez que nos centramos nas práticas efetivas dos professores. Nesse sentido, não nos preocupamos em impor uma definição do que seriam os jogos e nem um modelo de como se deva usar jogos em aulas de LE. Pelo contrário, tentamos compreender o que é identificado como jogo pelos professores, discutindo o que ele teria de bom a oferecer e as dificuldades que existem em seu uso.

Finalmente, acreditamos que contribuímos com os estudos no campo do ensino de línguas estrangeiras modernas, ao trazermos uma visão de trabalho que nos permite debater as questões do *métier* de professor levando em consideração sua instância *impessoal*, *pessoal*, *interpessoal* e *transpessoal*. Dessa forma, não reduzimos os problemas da educação a um discurso pautado na ausência: à ausência de formação por parte dos professores ou à ausência de motivação por parte dos alunos, pois, a nosso ver, esse tipo de polarização não nos deixa discutir as questões reais do *métier*, aquelas com as quais os professores se confrontam todos os dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁰⁴

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. 2006. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, v. hors-série 1, p. 5-16, 2003.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.35-54.

AUGÉ, H.; VIELMAS, M.; BOROT, M. F. **Jeux pour parler-Jeux pour créer**. Paris: Clé International, 1981.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2a. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12a. edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Forense Universitária, 2008.

BARBIER, R. **La recherche action**. Anthropos, 1996.

BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico**. 2012. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BÉGUIN, P. R., P. Designing for instrument-mediated activity. **Scandinavian Journal of Information Systems**, v. 12, p. 173-190, 2000.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F. e SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Clinicas Do Trabalho. Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: ATLAS, 2011. cap. 1, p.3-21.

BOUBÉE, N. La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? **Études de communication**, v. 2, n. 35, p. 47-60, 2010. Disponível em: < www.cairn.info/revue-etudes-de-communication-2010-2-page-47.htm >.

²⁰⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif.** Delachaux et Niestlé, 1996.

_____. (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** EDUC, 2009.

_____. **Agir et discours en situation de travail.** Genève: Université de Genève, FPSE, 2004a.

_____. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. . **Calidoscópico - Revista de Lingüística Aplicada**, v. 2, n. 2, p. 133-123, 2004b.

_____. (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. cap. 6, p.131-166.

BROUGÈRE, G. **Jeu et éducation.** Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

_____. **Brinquedo e cultura.** 6. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P. (Ed.). **Agir et discours en situation de travail:** Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAILLOIS, R. **Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige.** Edition revue et augmentée. Paris: Gallimard, 1967.

CLOT, Y. Vygotski et le pouvoir d'être affecté : « un petit pas de plus... ». In : **Le café pédagogique - dossier "professionnalisation":** Compte-rendu par ppicard3 1998b.

_____. **La fonction psychologique du travail.** 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Revue Education Permanente**, France, v. 1, n. 146, 2001.

_____. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 2008.

CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, v. 2, n. 1, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DE POLITIQUES LINGUISTIQUES. **Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Didier, 2005. Disponível em: < <http://books.google.com.br/books?id=If9hywAACAAJ> >.

COUTINHO, A.; GUIMARAES, A. M. M.; MACHADO, A. R. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: MERCADO DE LETRAS, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2a edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DEBYSER, F. Le BELC: Un entretien avec Francis Débyser. In: CIEP (Ed.). **Le BELC a 40 ans**. Caen: Pôle langue française du CIEP, 2007. p.7-22.

DEBYSER, F. et al. (1978). **Jeu, langage et créativité: dans la classe de français**. Hachette Groupe Livre, 1991.

DEJOURS, C. (1995). **Le facteur humain**. 5e édition. Presses Universitaires de France - PUF, 2010.

DEJOURS, I. G. C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F. e SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Clinicas Do Trabalho. Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: ATLAS, 2011. cap. 3, p.61-70.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Ed.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 2, p.45-56.

ELKONIN, D. B. (1978). **Psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1896.

FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages**, v. 24e année, n. 93, p. 110-123, 1989.

_____. Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. **Skholê, hors-série**, v. 1, p. 17-23, 2003a. Disponível em: < www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.17-23.pdf >.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.53-80.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 19, p. 123-154, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&nrm=iso >.

FELIX, C.; SAUJAT, F. L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. **Les Dossiers des Sciences de l'Education**, n. 20, p. 125-138, 2008.

FRIEDMANN, G. Qu'est-ce que le travail? **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations.**, v. 15e année, n. 4, p. 684-701, 1960. Disponível em: < www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1960_num_15_4_421644 >.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski - Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUÉRIN et al. **Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris: Editions L'Esprit des Lois, 1983.

_____. **Sous couleur de jouer: la métaphore ludique**. Paris: Librairie José Corti, 1989.

HUIZINGA, J. (1938). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

JULIEN, P. **Activités ludiques**. Paris: CLE International, 1988.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Parábola, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar e Suas Teorias**. Cengage Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, 2007.

KOSTULSKI, K. La diversité fonctionnelle du langage: usages et conflictualités dans l'activité. In: CLOT, Y. (Ed.). **Vygotski maintenant**. Paris: La dispute, 2012. cap. XII, p.237-254.

LAVILLE, A. Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone. **Comptes rendus du congrès SELF-ACE 2001 – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie**, 2001.

LHUILIER, D. Cliniques du Travail. **Nouvelle revue de psychologie**, n. 1, p. 179-193, 2006.

LOUSADA, E. Genres textuels et perspective actionnelle : éléments de rapprochement. **Revista de Linguas Modernas**, v. 12, p. 02-04, 2008.

_____. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Retour sur les pratiques: rapport de stage et planification de formation. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 129-139, 2009.

_____. Aprendendo o *métier* de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C. N., C.S., *et al* (Ed.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**, v. 1, p. 224-246, 2011.

LOUSADA, E. G.; OLIVEIRA, S. M.; BARRICELLI, E. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 627-640, mai-ago 2011.

MACHADO, A. R. Apresentação. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. cap. 4, p.81-104.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: COUTINHO, A.; GUIMARAES, A. M. M., *et al* (Ed.). **O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS**. Campinas: MERCADO DE LETRAS, 2007. cap. 5,

MACHADO, A. R.; GUIMARAES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. A.-T., LÍLIA SANTOS e CRISTÓVÃO, V. L. L. (Ed.). **Linguagem e Educação : O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-42.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do *métier*. **Linguagem em (dis)curso**, v. 10, p. 619-633, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **L'énonciation en linguistique française**. Paris: Hachette livre, 1994.

MASSARO, P. R. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAZZILLO, T. M. D. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOUTON, J.-C.; ESPINASSY, L.; FELIX, C. Analyse de l'activité et développement de l'expérience professionnelle des maîtres formateurs. **Travail et Apprentissage (à paraître)**, 2011.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

PIAGET, J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, avec la collaboration de Mlle E. Cartalis, E. Escher, U. Hanhart, L. Hahnloser, O. Matthes, S. Perret et M. Roud**. 6ème édition. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé s.a., 1967.

_____. **Formacao do simbolo na crianca: imitacao, jogo e sonho, imagem e representacao**. LTC, 1990.

PIAGET, J.; DESLEX, A. **Le langage et la pensée chez l'enfant: Préface de Ed. Claparède**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1968.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains**. 1995. Université de Paris 8, Paris.

ROSEN, E. La mort annoncée des 'quatre compétences' - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. **Glottopol**, v. 6, n. juillet 2005, p. 120-133, 2005. Disponível em: < http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf >.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, n. 8, 2004. Disponível em: < cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/19.pdf >.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F. e SOBOLL, L. A. P. (Ed.). **Clinicas Do Trabalho. Novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: ATLAS, 2011. cap. 8, p.132-166.

SCHWARZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003. Disponível em: < www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1227/989 >.

SILVA, H. **Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle**. 1999. Tese (Doutorado em literatura e civilização francesas). Universidade de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Paris.

SILVA, H. **Le Jeu En Classe de Langue: Techniques Et Pratiques de Classe**. Paris: CLE International, 2008.

_____. La créativité associée au jeu en classe de Français Langue Étrangère. **Synergies Europe**, n. 4, p. 105-117, 2009. Disponível em: < ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/silva.pdf >.

_____. Le jeu en classe de langue. Sur les traces d'une didactique potentielle. In: CHARDENET, B. E. (Ed.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**.: Edition des archives contemporaines, 2011. p.425-433.

SILVA, S. L. B. D. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender**. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

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.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo 1988.

VALENTIM, A. A. A. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada : uma experiência em nível inicial de aprendizagem do francês - língua estrangeira (FLE)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2004.

VYGOTSKI, L. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. In: BRONCKART, J. P.;SCHNEUWLY, B., *et al* (Ed.). **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

VYGOTSKI, L. (1933). Play and its role in the Mental Development of the Child. **Soviet Psychology**, v. 5, n. 3, p. 6-18, 1967. Disponível em: < www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm >.

VYGOTSKI, L. (1934). **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1997.

VYGOTSKI, L. S. et al. (1925-1932). **Conscience, inconscient, émotions: précédé de Vygotski, la conscience comme liaison**. La Dispute, 2003.

WEISS, F. **Jeux Et Activities Communicatives Dans la Classe de Langue**. Paris: Hachette, 1983.

WINNICOTT, D. W. (1971). **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários²⁰⁵

Professor 1 Respostas	Paulina 1. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? Eles são tirados de livros? Você os aprendeu com os colegas?...) Os jogos simples como bingo, eu costumo usar após uma determinada matéria e de preferência no final da aula, como um exercício de fixação. "sondage" , por exemplo, eu gosto de fazer no início da próxima aula como um warm up, assim os alunos se mexem e entram no clima da aula já nos primeiros minutos. Jogos de tabuleiro costumo fabricá-los de acordo com o método e o nível para fazer uma revisão, seja antes da prova final, seja no início do próximo nível para revisar o nível anterior. Muitos jogos são fabricados por mim, mas sempre tiro idéias ou modifico algumas atividades à partir das formações dos cursos extracurriculares. Gosto de procurar jogos na internet, mas na grande maioria servem como idéias, pois sempre precisam ser adaptados à classe. 2. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa? (Xiii respondi as duas em uma....desculpa...)
Professor 2 Respostas	Laura Olá Simone, mando a resposta, bem abreviada, no corpo da mensagem. Boas férias, feliz Natal, e bom ano novo!! Bjs, Laura. 1. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? Eles são tirados de livros? Você os aprendeu com os colegas?...) Uso jogos em sala de aula, sim. Acho que são muito bons para situações de aprendizagem e integração do grupo. Uso jogos existentes, lúdicos e didáticos. Alguns são inventados por mim, outros por colegas. Faço adaptações, misturo materiais. 2. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa? Em diferentes momentos. O mesmo jogo, por vezes, pode ser utilizado em momentos de aquecimento do grupo, para 'quebrar o gelo', ou ao contrário, ao fim de uma atividade, como encerramento. O que conta, nesses casos, é o modo de conduzir a dinâmica do jogo. Há jogos que ajudam a movimentar o grupo, acordar. Há jogos que requerem um momento em que o grupo já esteja aquecido, com menos defesas ou inibições para a participação. O objetivo para o trabalho com jogos é didático, o jogo é aplicado a situações de comunicação. O jogo é estímulo, desencadeia processos, motiva, ajuda a memorização, desenvolve o raciocínio, novas associações, promove a sociabilidade em novos contextos. Gosto de trabalhar com novas sensações na sala de aula, gosto de estimular o movimento corporal, andar, fazer roda, chamar o grupo para ficar de pé em torno de um material novo. Acho que quebra a monotonia propor aos alunos que se levantem das suas cadeiras em uma aula de língua.
Professor 3 Respostas	Suzana Oi simone! Claro que te ajudo! Com prazer! Agora que terminei a graduação, estou mais tranquila. 1. Eu uso sim jogos na sala de aula, pois acredito que quebra a rotina da maneira como os conteúdos são passados. Na maioria das vezes dou jogo de dominó, jogo da memória e bingo pois são mais fáceis de preparar e porque não tenho ainda uma boa ludoteca. Já dei outros jogos, aqueles do livro "à tour de rôle" e os alunos gostaram bastante. (Eles se envolvem tanto, que tenho dificuldade de fazê-los prestar atenção logo após o jogo). Talvez, seria interessante dar o jogo um pouco antes do intervalo. Há jogos que eu aprendo participando das formações que são oferecidas durante o semestre, mas ainda não tive tempo de prepará-los para as minhas aulas. Mas pretendo caprichar no próximo semestre. 2. Na maioria das vezes, ou todas as vezes, utilizo o jogo após a imersão dos alunos ao conteúdo proposto no livro. O jogo, pra mim, vem a consolidar o que foi aprendido e, se não o foi, o aluno, terá a oportunidade de fixar o conteúdo brincando, o que é muito motivante para eles e para o professor.

²⁰⁵ Os nomes das professoras, a não ser o de Tereza, foram trocados a fim de resguardar a identidade das mesmas.

É isso que vc precisa, Simone. Se achar que preciso detalhar mais, pode me dar um toque.

Bjs
Suzana

Professor 4
Respostas

Luzia
Oi Simone!

Como você sabe, tenho pouco tempo de experiência, por isso vou falar de como eu trabalhei esse semestre, ok?

1) Eu usei jogos que eu encontrei na internet (essencialmente no site Point du FLE) e também jogos indicados por colegas

2) Eu usei os jogos em 2 momentos distintos: antes de passar um conteúdo (como uma forma de sensibilização dos alunos) ou após o conteúdo ter sido visto (como uma forma lúdica de fixação).

Espero ter ajudado! Boa sorte com o trabalho (para todos nos..rs)!!

Bjs,
Luzia

Professor 5
Respostas

Milena

1. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? Eles são tirados de livros? Você os aprendeu com os colegas?...)

Na verdade faço os três ou mesmo quatro (pois há também a net), às vezes tenho uma boa idéia para trabalhar algum ponto. Em outras tiro de livros, mas isto demanda tempo e quando vou à procura já tenho uma idéia mais ou menos clara do que busco, com a internet esta busca tem sido cada vez menos frequente. Buscar na internet também demanda tempo, mas a busca é mais rápida e precisa, conheço sites onde posso encontrar certas coisas que busco. E finalmente o contato com os colegas também pode ser enriquecedor e ainda tem a vantagem de vir normalmente acompanhado de uma boa explicação. A primeira possibilidade, a de criar, tem a vantagem de ser feito sob medida e de ter regras muito claras para quem cria, pois na verdade tenho dificuldade em entender regras de jogos.

2. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa?

Costumo usá-los no momento de reemprego de algum ponto gramatical ou lexical, ou seja, no final das aulas ou de uma sequência, mas também posso usá-los para a descoberta de alguma regra ou campo lexical.

Eu os uso para tornar a aprendizagem mais dinâmica e divertida e sobretudo para criar momentos reais de utilização da língua.

Professor 6
Respostas

Amanda

Oi, Simone! :D Tudo bem?

É claro que eu vou responder essas perguntas procê! Você sempre nos ajuda, não negaria nadinha que você pedisse. Vamos lá:

1. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? Eles são tirados de livros? Você os aprendeu com os colegas?...)

Sim, eu uso jogos em sala de aula, ou melhor, eu tento. Digo isso, pois às vezes temos a intenção de promover um jogo, mas nem sempre conseguimos passar da teoria à prática, por diversos motivos, seja por algum engano na concepção do jogo, seja pela maneira de apresentá-lo e colocá-lo em prática.

Em geral, eu me baseio em jogos já existentes para criar um que funcione como ferramenta pedagógica. Por exemplo: uma vez, criei um jogo com os adjetivos para descrever a personalidade das pessoas; eu o fiz sob a forma de um jogo de cartas conhecido, que eu costumo jogar entre amigos, "o jogo do burro", que consiste em formar um grupo de quatro cartas iguais. No caso da adaptação do jogo ao contexto da sala de aula, eu produzi quatro cartas "parentes" que deveriam ser agrupadas pelos jogadores: uma contendo o feminino do adjetivo, outra contendo o masculino, uma terceira com a definição e a quarta com o substantivo do qual deriva o adjetivo (ex: *peureuse, peureux, c'est un sentiment qui nous fait reculer devant un danger, la peur*).

Outra forma de tentar introduzir jogos na sala de aula que tentei, foi reproduzir um tabuleiro que pudesse servir para diferentes jogos, bastando reformular as cartas. Eu o utilizei para promover uma revisão sobre estruturas para "dar conselhos", sobretudo empregando o subjuntivo. Para tanto, as cartas apresentavam uma situação para a qual os alunos deviam propor um conselho, por exemplo: 'Pour avoir une bonne santé, il est indispensable que vous...' . Neste caso, os alunos avançavam o número de casas de acordo com o lance de um dado e obedeciam o que a casa correspondente designava, sendo que se caíssem sobre o ponto

de interrogação, deviam tirar uma carta e formular um conselho.

2. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa?

Os exemplos de jogos mencionados acima foram utilizados em momentos diferentes. O primeiro (de cartas) foi utilizado no início de uma lição para introduzir o tema da mesma. Já o segundo (de tabuleiro) foi empregado com o objetivo de promover uma revisão, ou seja, ao final de uma unidade.

Ops, me empolguei. Bem, aproveita o que der, espero que ajude! Não sei se ficaram claros os exemplos, por isso os envio anexados (ignora o bingo dos adjetivos). Se você não entender alguma coisa, não hesite em me perguntar.

Bom

trabalho!

Beijos,
Amanda

Professor 7
Respostas

Tereza

1. Fale sobre como você usa (ou não) os jogos em sala de aula (é você quem os cria? Eles são tirados de livros? Você os aprendeu com os colegas?...)

Sempre uso os jogos em sala de aula, especialmente com os níveis mais básicos. A maioria deles (talvez todos), aprendi com colegas da profissão ou em livros.

Gosto de jogos de tabuleiro ou de cartas em q os alunos devam circular pela sala, mas nada muito complexo pois do contrário eu me perco um pouco. O jogo muitas vezes me tira do meu espaço de "professora controladora" para cedê-lo aos alunos e ao "acaso" (alguns jogos dependem do fator "sorte" e da criatividade dos alunos).

No começo de minha carreira (há 2 anos e meio atrás) eu tinha mais medo de utilizar jogos pois era muito tímida e insegura quanto à reação dos alunos e ao resultado do jogo. Hj me sinto mais à vontade e tento mostrar aos alunos q apesar de ser professora e de saber mais da língua q eles, não conheço tudo e q isso é normal.

2. Caso use jogos, em que momento e por que você os usa?

Qndo quero apresentar um novo conteúdo aos meus alunos ou quando quero que reforcem e "maîtrisent" um conteúdo q ensinei, aplico uma atividade lúdica. Não gosto q essas atividades demorem muito tempo (cerca de 20 à 45 minutos no máximo) pois ainda tenho a impressão q os alunos acreditam q o jogo é um momento de lazer e nao de aprendizado e ainda tenho a impressão q nao estou trabalhando durante os jogos (mesmo q essas impressões sejam errôneas, eu sei). Também não gosto q os alunos paguem um castigo se perdem. Gosto de premiar mas nao de castigar, visto q muitos ficam constrangidos. Mas é claro q tudo depende do público com o qual estou trabalhando. É preciso avaliar a turma.

APÊNDICE B – Transcrição dos textos da entrevista em autoconfrontação simples de

Danilo

P= Pesquisadora

D= Professor Danilo

1P. tu fais comme tu veux, d'accord? ... tu fais comme tu veux ... donc, comment ça va marcher ... je vais mettre la vidéo ... et on va s'arrêter en fait où tu veux... j'ai pris quelques notes donc il y a des choses que je voulais commenter avec toi et si jamais tu veux parler de quelque chose que tu vois sur l'écran tu peux/ tu peux aussi arrêter

2D. d'accord, d'accord

3P. [d'accord? ... suffit de cliquer ... ici ... ok?

4D. [uhum (yes)

5P. donc, on y va ? on peut commencer?

6D. uhum

7P. donc, ahn:: là tu parlais de quoi déjà c'était à propos de quoi ton cours?

8D. ahn:: c'était à propos de::... bon, je fais/ je faisais une révision sur le cours dernier ahn::...ce qu'on avait vu de:: ahn:: comment parler des/ des activités alors les sports ahn:: les activités eh:: ménagères ... ahn:: quoi d'autre? on avait appris ahn à utiliser quelques/ quelques prépositions alors aller à:: faire du, comment les bien (utiliser) jouer au::

9P. [uhum...

10D. comment ça comment ça se passe avec les instruments musicaux alors j'ai fait une petite révision "qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous vous rappelez du cours dernier ?"

11P. [uhum

12D. [ahn:: parce que... après, on ferait une activité où ils parleraient où ils dit/ où ils ... ahn ils énuméreraient ce qu'ils/ ce qu'ils font pendant la semaine.

13P. d'accord ... ok

14D. [alors il fallait ce vocabulaire-là, juste pour.../

15P. uhum ... bon, on va/ on va regarder un peu ()

16D. *in. video* ce que vous faites pendant la semaine ... alors vous deux vous deux (Paulina, Eduardo) ... regardez-moi... j'explique un jeu *fin video*

17P. ((risos)) qu'est-ce qu'ils faisaient? ((risos))

18D. Sais pas je crois que ils ahn:: (ouais ouais) ils bavardaient les deux ils () "vous deux regardez-moi" ((risos))

19P. ((risos))

20D. *in. video* 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?

21AI. Lundi

22D. lundi

23AI. Mardi

24D. mardi

25AI. Mercredi

26D. mercredi

27AI. Jeudi

28D. jeudi

29AI. Vendredi

30D. vendredi alors tout le monde ... lundi

31AI. Lundi

32D. mardi

33AI. Mardi

34D. lundi mardi

35AI. lundi mardi

36D. lundi mardi mercredi

37AI. lundi mardi mercredi

38D. lundi mardi mercredi jeudi

39AI. lundi mardi mercredi jeudi

40D. lundi mardi mercredi jeudi vendredi

41AI. lundi mardi mercredi jeudi vendredi

42D. Valéria lundi

43AI. lundi *fin video*

44P. Pourquoi tu as appelé Valéria spécifiquement? ((risos))

45D. ahn:: je/ j'ai vu qu'elle avait/ je crois que j'ai vu qu'elle ne m'accompagnait pas trop alors... elle avait du mal, donc... avec les autres quand on parle ouais ouais je crois que quand elle est avec les autres quand tout le monde parle elle ne parle pas trop

46P.

[uhum

47D. elle se cache derrière la voix des autres
48P. d'accord... tu penses que c'est quelque chose qu'elle fait souvent?
49D. Ouais ... je crois ... bon j'sais pas, peut-être que pas, mais normalement je fais comme ça... si je vois quelqu'un qui... qui est un peu timide (que) les autres disent elle est toujours en train de regarder ce que les autres disent et elle ne parle pas je crois que ouais normalement j'essaye de parler avec elle toute seule.
50P. d'accord...
51D. *in. video* lundi mardi
52AII. lundi mardi
53D. lundi mardi mercredi
54AII. lundi mardi mercredi
55D. lundi mardi mercredi jeudi
56AII. lundi mardi mercredi jeudi
57D. lundi mardi mercredi jeu-di vendredi
58AII. lundi mardi ahn mercredi (lundi) vendredi
59D. Presque! lundi non, jeudi ... très bien très bien très bien alors ahn:: je commence *fin video*
60D. c'est beaucoup n'est-ce pas?
61P. ahn bon ... tu penses? Pourquoi?
62D. 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
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 de tes élèves qui te fait changer un petit peu?
64D. 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::
65P. Ouais... si... si tu changes d'avis et
66D. [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
67P. ((risos))
68D. [je fais ça et les autres me regardent tout le monde rigole j'ai toujours
69P. [Pourquoi tu penses que tu fais ça?
70D. 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))
71P. uhum
72D. 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::
73P. [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?
74D. [uhum ... oui
75P. Oui ? Et tu penses que c'est important pour l'activité qu'ils les sachent bien?
76D. 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
77P. uhum
78D. [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
P. [uhum
79D. ["alors:: premièrement partagés par les jours de la semaine vous allez dire des cinq jours/parler des cinq jours, alors quels sont les jours avant tout"
80P. uhum
81D. ahn:: ouais je crois ... pour vraiment ahn:: je sais pas pour faire des topiques
82P. oui ... on continue? on peut continuer?
83D. [oui
84P. Si tu veux t'arrêter où tu veux tu arrêtes d'accord?
85D. [D'accord.
86D. *in. video* 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?
87AIII. lundi j'ai:: fait:: (dormir)
88D. je dors
89AI. ((risos))
90AIII. je:: je vais ... à l'université ... je:: (andar)
91D. je fais des... comment on dit?
92AIV. Promenades ?

93D. [Promenades
94AIII. non... (andar de ônibus)
95P. ((risos))
96D. Je prends le bus ...
97AIII. [Je prends le bus
98D. mais on va rester seulement avec les verbes ... voilà faire ... jouer ... et? Aller... d'accord? Seulement ces trois verbes
fin video
99P. pourquoi tu as fait ça? pourquoi seulement les trois?
100D. parce que c'étaient les verbes que nous avions appris le:: cours... le cours dernier ... ahn:: comment utiliser les
préposition aller à, faire du, jouer au
101P. Uhum
102D. [alors c'était:: plus ou moins/ bon ils savaient déjà conjuguer les verbes, alors, je parle je dors, je::/je sais pas ahn:: je
travaille et ceux du cours dernier c'était exactement ça comment utiliser ces prépositions ahn:: faire du
103P. [donc là c'était l'idée de donner une contrainte... plus spécifique?
104D. [voilà ... voilà
105P. d'accord, ok
106AIII. *in. video* ((voz de alunos))
107D. [très bien
108AIII. [je fais / je fais le ... (dishes)
109D. tu fais la vaisselle
110AIII. la vaisselle *fin video*
111D. (...) the dishes
112D. *in video* 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 je fais ça *fin video*
113D. (...) là j'étais complètement ((barulho do vídeo))
114P. tu étais complètement quoi? ((risos))
115D. ((risos)) là je/je/je/ j'ai complètement raté le truc... j'aurais dû chercher autre personne et répéter le/peut-être répéter le
... alors toi mardi tu es au mardi ahn:: ... alors, raconte-moi qu'est-ce que tu fais le mardi et bon ... et on ferait de nouveau
pour que pour que ça soit visuel, quoi
116P. Uhum
117D. mais:: j'sais pas ... je n'ai pas fait... et j'aurais pu être:: plus ahn:: j'sais pas ... CALme, je crois
118P. ((risos)) tu penses que tu étais pressé pour commencer ?
119D. ouais... exactement et trop de temps à expliquer déjà ahn j'sais pas ... ouais
120P. oui, alors tu penses que tu aurais dû chercher une autre personne et continuer l'activité à titre d'exemple?
121D. exactement faire encore une fois
122P. [d'accord
123D. [ça va prendre une minute mais... mais tout le monde comprendrait, au
moins
124P. ((risos)) parce que là tu penses que le gens ne comprennent pas?
125D. ouais à partir de ce que Maurício/de ce que je fais avec Maurício je crois que pas du tout
126P. d'accord ... bon, on va continuer
127D. *in. video* 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?
128AI. ((risos))
129D. vous avez compris?
130AIII. mais ou menos
131D. plus au moins ... d'accord *fin video*
132D. tu vois?
133P. tu penses qu'à ce moment-là tu ressentais déjà qu'ils avaient pas compris?
134D. [ouais je savais déjà... je savais déjà mais, je leur
ai demandé je... c'est vrai... j'ai mal expliqué ((risos))
135P. ((risos)) donc ta question c'était juste vérification?
136D. vérification ouais ((risos))
137P. d'accord
138D. *in. video* Maurice ... alors *fin video*
139P. j'ai trouvé curieux c'est la deuxième fois que tu t'adresses à ce garçon là ... dans la première fois tu as dit ah on va faire
l'exemple comme ça... et dans la deuxième tu as dit ah tu as compris tu peux expliquer?
140D. oui parce que lui, il a compris... alors, je/je/je lui dis d'expliquer
141P. uhum ... et pourquoi tu penses qu'il a compris/enfin comment tu savais qu'il avait compris?
142D. ah:: je sais/ bon il a dit il a dit ... j'ai demandé qui a compris? et il a dit ah j'ai compris alors toi (Maurice) tu expliques
143P. uhum ... d'accord
144D. [ouais
145P. et tu as choisi par hasard comme ça la première fois?
146D. ouais par hasard la première fois/ mais je je crois que j'aurais/ je ne sais pas si je choisis toujours les mêmes élèves...
peut-être c'est possible que ça se passe ... ahn:: j'essaye toujours de... de les /de changer un peu, mais:: c'est quelque chose
que je fais beaucoup d'attention à pas le faire, mais... quelquefois ça se passe mais là c'était parce que lui il a dit:: moi, j'ai

compris... alors

147P.

[mais comment?/ je veux juste une précision tu dis ah je fais attention à le pas le

faire... pourquoi? ((risos))

148D. Pour que tout le monde/ pour que tout le monde parle

149P.

[uhum

150D. pour que tout le monde/ il y a vraiment des élèves qui restent:: que j'sais pas... qui ne parlent pas trop qui sont un peu timides ... il y a d'autres qui sont déjà comme ça, tu vois, et ils te regardent dans les yeux:: alors si tu/ si tu les regardent si tu/tu cherches quelqu'un et lui, il te regarde... je crois que c'est plus ... ahn c'est normal que tu/que tu le choisisses

151P. Uhum

152D. alors:: c'est... même si tout le monde est assis à côté l'un de l'autre il y a ceux qui apparaissent plus

153P. d'accord ... oui ... est-ce que/ est-ce que tu as peur de ne pas faire attention aux autres?

154D. Ouais

155P. ceux qui ne te regardent pas?

156D. je suis toujours... /je pense/je pense ... ouais ... beaucoup

157P. bon on va continuer on va voir son explication n'est-ce pas?

158D. *in. video* explique:: essaye de dire en français (d'accord ?)

159AIII. parler avec ...

160D. une personne

161AIII. 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))

162AI. ((risos))

163D. une autre

164AIII. une autre personne et successivement

165D. Voilà

166AIII. ((barulhos na sala))

167D. 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... alors mardi mardi qui est en mardi ?... Maurício a déjà fait lundi avec avec:: Tereza alors ... eh:: vous êtes déjà partis mardi mardi alors je/je *fin video*

168D. j'appelle Tereza toujours de Clara Clara toujours de Tereza

169P. ((risos))

170D. je ne sais pas si tu as vu c'est ouais ... avec Tereza... chaque jour je dis le nom je yes

171P. j'ai vu ahn :: tu lui as demandé d'expliquer l'activité, il a expliqué... tu penses que c'était mieux quand il l'a expliquée?

172D. ahn::

173P. [pourquoi tu lui as demandé de l'expliquer?

174D. parce que je pensais que peut-être avec son langage ahn:: il saurait mieux expliquer quelques fois je dis des mots pas si évidentes/ pas si évidents et je... ouais, je ne me rends pas compte.

175P. Uhum

176D. alors peut-être qu'il explique d'une façon même s'il... bon... oui, il explique d'une façon plus sim/ plus... plus simple

177P. uhum ... oui ... et tu as/ quand tu as repris la parole tu as commencé à réexpliquer

178D. ouais c'est vrai

179P. tu penses que c'était pas assez que c'était raté ou:: enfin, tu n'as pas trop réfléchi au moment?

180D. ahn:: je sais pas je crois que je ahn:: j'ai repris... juste pour ... ouais pour réexpliquer j'sais pas ((risos)) ... peut-être qu'il sait pas si... si bien expliquer ... ouais ((risos))

181P. bon on continue ... on va continuer d'accord?

182D. Uhum

183D. *in. video* on fait tous 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?

184AIII. eh só tem uma coisa eh:: no... eu faltei na última aula, mas... aller c'est je aller ou je va?

185D. je vais

186AIII. je vais aller au cinéma?

187D. je vais AU cinéma

188AIII. je vais au cinéma

189D. je vais au cinéma

190AIII. [((barulho na sala))

191D. je vais au théâtre

192AIII. [(é je vais)

193D. je vais à la campagne ... alors dire quatre choses à quatre personnes/à cinq personnes d'accord? vous ne pouvez pas répéter ... [d'accord?

194AI. [(ahn...)] ((alunos com expressão de descontentes/barulho na sala))

195D. (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 *fin video*

196P. tu as... totalement reformulé là ... aussi n'est-ce pas ? l'histoire de un, deux et après ... levez-vous

197D. [levez-vous

198P. ((risos))

199D. (oui je fais) ce type de truc
200P. ((risos))
201D. bon (Maurício) il parle beaucoup il est toujours en train de de de regarder:/ de/ de chercher des ... des règles pour tout et les autres ont déjà remarqué ça et ils ont signalé ça "ah Maurício non ne t'inquiètes pas avec tes règles ils ont des exceptions et tout ça"... alors maintenant quand il commence à parler, il regarde les autres et les autres sont en train de rigoler déjà parce que lui, il est toujours en train de demander "alors mais... qu'est-ce que ce je fais quelle préposition" tout ça... alors c'est normal qu'il ahn:: quand il me demande quelque chose il s'excuse à tous
202P. [((risos))]
203D. (alors il dit) desculpa desculpa
204P. ((risos)) et tout le monde commence à rigoler?
205D. ouais ils rigolent ... il prennent d'une bonne façon
206P. uhum ... je remarque qu'en fait ils ont beaucoup rigolé là non? ahn juste que ... pourquoi tu penses que ça se passe? Parce que... oui, tu avais expliqué quelque chose et ils vont rigoler à un moment donné puis ahn ils parlent du garçon quand il a utilisé l'anglais au milieu?
207D. ils/ils je crois que ce groupe il est très ... j'sais pas ils sont ahn:: ils sont un peu...unis, quoi... alors ... ils connaissent comment... des choses qui se passent beaucoup alors Maurício qui/qui est toujours en train de regarder/ de demander trop/ de trop demander il y a moi qui change/ qui qui change le nom de/de Tereza et Clara ... il y a ahn... Silvana bon il/ il/ il y a beaucoup des personnes qui... ils se connaissent déjà alors ils/ils je crois que c'est une question d'amitié même, quoi ahn::... ouais j'sais pas c'est/ c'est un groupe facile à travailler parce qu'on s'amuse beaucoup pendant le cours... ils ont toujours le sourire
208P. toi/ toi tu t'amuses beaucoup? quand tu dis on s'amuse qu'est-ce que tu veux dire c'est seulement les élèves?
209D. [non moi aussi moi aussi ((risos))]
210P. ((risos)) ... et tu penses que ce n'est pas toujours comme ça?
211D. avec...
212P. [(je dis) avec ce groupe?
213D. [avec ce groupe avec ce groupe ... mon groupe de:: ahn:: lundi c'est plus difficile il est plus petit ahn::... je crois que je/je parle mieux aux jeunes gens ahn:: je parle plus leur langue et là il y a beaucoup... mais, le cours de::... de lundi c'est beaucoup plus de gens du troisième âge ... ahn je suis pas trop à l'aise normalement/normalement j'essaye de faire les activités ludiques comme ça et ça ne marche pas du tout ... alors... c'est pas... ouais... avec ce groupe là c'est toujours plus/ je/je sors/je sors toujours bien et::/ et... je sais pas... l'atmosphère c'est.../et si je peux dire ça c'est pas français, je sais pas... elle/elle marche/elle marche bien et/et:: même les/ les vieilles dames-là... Marta et:: Valéria quand je fais une activité ludique... j'sais pas... ce sont ELLES qui me::/ qui m'envoient des e-mails en train de dire ah j'adore ton cours ahn:: vous êtes/quand j'étais petite ma professeure de français elle était trop stri::/ stricte? Alors aujourd'hui je vois le professeur d'une façon différente c'est elle, c'est Silvana et:: et Clara aussi... les plus âgées elles adorent j'sais pas je crois que c'est parce que moi je suis plus à l'aise à côté/ à côté d'eux bon je sais pas... mais cela marche très bien
214P. bon on continue? Oui
215D. [oui
216D. *in. video* levez-vous levez-vous très bien ... tout le monde lundi
217AI. Lundi
218D. Mardi
219AI. Mardi
220D. Mercredi
221AI. Mercredi
222D. Jeudi
223AI. Jeudi
224D. Vendredi
225AI. vendredi *fin video*
226D. [et j'insiste
227P. ((risos))
228D. *in video* très bien?
229AI. très bien ((risos))
230D. alors *fin video*
231P. ((risos))
232D. j'insiste... je ne sais pourquoi j'insiste à ça et on pourrait insister à faire du, à jouer au aller au je sais pas oui... ((risos))
233P. ((risos))
234D. *in video* on commence...
235AI. ((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos)) *fin video*
236P. qu'est-ce que tu fais là?
237D. ahn:: je j'essaye de leur entendre et de:: de corriger quelques erreurs et s'ils insistent à... j'sais pas... faire LE football, je corrige "non c'est faire DU je fais du avec sport faire du::..." "jouer au piano..." "non jouer du piano"
238AI. *in video* ((barulhos na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*
239D. "je va ou je vais?"
240P. il explique n'est-ce pas ?
241D. oui... ouais il...
242P. ((risos))
243D. ((risos)) et lui, il était pas là le cours dernier, alors il ne sait/il sait/il ne sait pas comment conjuguer le verbe aller, mais

il explique quand même, n'est-ce pas ? "c'est je va... je va..." "oui, je va ?" "je va, oui..." je ne sais pas à qui il parle, mais je...

244D. *in. video* mardi

245AI. ((barulho na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*

246D. Là elles avaient pas compris déjà... après on a eh/eh/eh/eh il a fallu que je réexplique parce qu'elles disent tous les jours de la semaine à la même personne

247P. ((risos))

248D. ((risos))

249AI. *in video* ((barulho na sala/alunos fazem atividade/professor reexplica atividade às alunas que não compreenderam/professor se aproxima de outra dupla de alunos)) *fin video*

250P. là tu as commencé à jouer avec eux ? c'est ça?

251D. ahn:: les aider à trouver d'autres/d'autres personnes pour parler ouais... parce que:: il fallait:: chercher quelqu'un qui est dans le même jour de la semaine... alors, ils ne trouvaient pas et (il ne savaient pas donc) quoi faire donc "à lui, parle à lui parle à elle parle à elle ..."

252AI. *in video* ((barulho na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*

253D. c'est un numéro... c'est/ce sont combien d'élèves? Parce qu'il y a toujours un qui manque... il y a toujours un qui ne/qui ne parle rien et que::/qui cherche quelqu'un/ non... Laurent... a trouvé Mauri/Maurício n'est pas... non...

254AI. *in video* ((barulhos na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*

255D. là c'est mon élève la plus faible... elle:: je/j'essaie toujours de donner un peu plus d'attention à elle parce que:: elle va pas réussir... déjà

256P. qui ? la brune ou la blonde ?

257D. la brune... je sais pas quel est exactement sont problème... mais:: mais elle est VRAIMENT faible... tous les autres ont eu de bonnes notes plus de... plus élevées que::/ que 8 et elle:: c'était 4 et demi, alors... je s/je sais pas si elle est timide aussi... je crois qu'elle est toujours perdue ahn:: chaque fois que je l/que je lui demande de::... de:: dire de/ je sais pas/ pour même pour corriger un exercice elle ne sait pas exactement où elle est... et::... et là bon j'ai essayé de/de/d'écouter un peu ce qu'elle dit toujours j'essaie de passer à côté d'elle pour essayer de::/ je sais pas/ de l'aider un peu

258P. uhum... et pourtant elle a compris l'activité...

259D. elle a compris l'activité ouais... ouais... maintenant elle par/ elle est toujours à côté d'un garçon... Eduardo et il l'aide à faire des choses mais:: mais avant c'était un peu difficile... voilà... bon elle ne sait pas mon nom...((risos)) elle a écrit/elle a écrit Daniel au::/au examen... alors, je... je sais pas si c'est DDA ((risos))

260P. ((risos))

261D. [mais j'sais pas ouais ouais... je suis toujours en train de vérifier si elle fait bien les choses

262AI. *in video* ((barulho na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*

263P. il y a certains qui regardent là... le tableau n'est-ce pas?

264D. uhum... oui il fallait l'effacer déjà

265P. tu avais dit que tu allais effacer... j'allais te demander ça si/si tu as fait exprès de laisser

266D. non j'ai oublié

267P. tu as oublié?

268D. [j'ai oublié... j'ai pas effacé jusqu'à la fin de l'activité?

269P. ((risos)) on verra

270D. on verra

271P. [oui, je crois

272D. [j'sais pas

273AI. *in video* ((barulho na sala/alunos fazem atividade)) *fin video*

274D. quelqu'un a gagné c'est ça?

275P. ((risos)) auparavant oui

276D. [auparavant ah::

277P. [ah:: c'est fini::

278D. ((risos)) bon même s'ils ont pas compris ils ont beaucoup parlé ((risos))

279P. oui, c'est vrai

280D. au moins ((risos))

281D. *in. video* Caim... applaudissements ((barulho de aplausos)) Caim.. tu me dis... qu'est-ce que Maria a fait le/le lundi ? *fin video*

282P. Pourquoi tu as demandé ça à la fin?

283D. ahn juste pour 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

284D. *in. video* le vendredi seulement le vendredi

285AI. ((risos))

286D. Alors

287AV. ahn:: elle jeu/elle joué le::

288D. [elle joue au

289AV. elle joue au krav magá ((barulho na sala))

290D. (allez continue continue) *fin video*

291D. 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))

292P. ((risos)) pourquoi ? tu es préoccupé de quoi?
 293D. [du temps... ouais du temps... c'est déjà combien de temps que nous nous sommes (précisément)?
 294P. quatorze minutes
 295D. [quatorze minutes... bon j'avais prévu quinze minutes de toute façon mais ((risos))
 296P. ((risos)) tu as minuté vraiment les activités, quoi
 297D. [ouais c'est cinq minutes pour l'expliquer... quinze minutes pour bavarder et cinq minutes pour corriger quelques fautes
 298P. d'accord
 299AV. *in. video* elle/ elle fait/elle fait la gymnastique/ de la gymnastique
 300D. très bien
 301AV. elle jouié du:: piano
 289D. elle joue::.... tout le monde elle joue du piano
 290AI. elle joue du piano
 291D. elle joue de la guitare
 292AI. elle joue de la guitare
 293D. elle joue de la batterie
 294AI. elle joue de la batterie
 295D. 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
 296AV. e/elle jouié/ joue ::: le:: violon
 297D. du violon... très bien très bien et qu'est que Caim fait?
 298AVI. il fait de la gymnastique... il joue:: de la batterie et il joue/ il faire du ski
 299D. [il fait du ski ... tout le monde il FAIT
 300AI. Fait
 301D. je fais
 302AI. je fais
 303D. tu fais
 304AI. tu fais
 305D. il fait
 306AI. il fait...
 307AVI. il joué/JOUE de piano
 308D. du piano très bien... ((barulho na sala))*fin video*
 309P. c'est drôle que pour se lever tu dis "ah, levez-vous levez-vous levez-vous" mais pour s'asseoir ils le font tous seuls ((risos))
 310D. ((risos)) oui, mais je/j'oublie toujours de leur demander de/de/de se lever ça c'est quelque chose que j'ai pas fait au début du cours... de leur apprendre "ah, alors levez-vous asseyez-vous levez-vous asseyez-vous..." ahn:: et c'est vrai que:: ah c'est/c'est un bon exercice
 311P. ((risos)) tu penses que ça a bien marché l'activité?
 312D. ouais boef! ahn:: je sais pas... non, je crois pas normalement il/bon il y a d'autres qui ont mieux marché que celle-là mais... mais/mais ils ont beaucoup parlé je voulais qu'ils parlent beaucoup qu'ils répètent des formes comme::... peut-être ça serait plus... plus/ 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... (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
 313P. ((risos)) pourquoi ? tu n'as pas fait comme tu as prévu?
 314D. 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
 315P. [uhum
 316D. [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
 316P. [tu penses qu'il fallait être plus visuel?
 317D. [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
 318P. uhum... mais après tu allais l'effacer de tout façon
 319D. oui... ouais j'allais l'effacer mais quand même au début pour que ça soit frais dans leur tête j'sais pas
 320P. d'accord... tu sais pourquoi tu as fait sous forme de jeu cette activité-là?

321D. 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...

322P. [uhum

323D. [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... ouais ouais je crois que c'est plus au moins ça... au début c'était assez/ c'était parler de soi... alors je/ à chaque/il y avait une double page, on parlait de soi, après on parlait d'autres choses, mais après on revenait à parler de soi et après on parlait de soi et on parlait de soi et ici c'est toujours... "avec vos voisins" ils disent "dites vos goûts"...

324P. [uhum

325D. [je sais pas si... peut-être qu'ils/ qu'ils ne font pas parce que bon "j'ai déjà fait ça mille fois/x fois"

326P. uhum... oui

327D. si je transforme en jeu ahn::

328P. ça change un peu

329D. ça change un peu, oui

330P. d'accord ok...bon après bon tu commences l'activité de lecture

331D. [uhum... uhum... on va voir ça aussi ?

332P. là ça termine

333D. d'accord

334P. ((risos))

335D. ((risos)) d'accord

336P. est-ce que tu as des choses à dire:: est-ce que tu veux dire quelque chose?

337D. est-ce que j'ai encore des choses à dire? Ahn::... je ne sais pas non je ne crois pas... je crois pas...

338P. bon alors... si tu veux on peut s'arrêter et après au moment de faire la croisée/ de ton auto-confrontation croisée si tu penses à quelque chose d'autre si tu veux ajouter quelque chose

339D. d'accord d'accord

340P. d'accord? ça va? Bon... on va s'arrêter ici merci

341D. [tu as/ tu n'as rien d'autre à me demander?

342P. non, ça va... je pense que ça va quand même

343D. très bien... ((risos))

344P. ((risos))

APÊNDICE C - Transcrição dos textos da entrevista em autoconfrontação simples de

Tereza

P= Pesquisadora

T= Professora Tereza

- 1P. você preferir fazer em português a gente faz em português se você preferir fazer em francês a gente faz em francês... como você achar melhor
- 2T. [ah como você preferir porque a pesquisa é tua
- 3P. não tanto faz/pra mim tanto faz/ como você se sentir mais à vontade
- 4T. [olha eu sou mais espontânea em português
- 5P. então vamo fazê em português...né? ahn:: vamo lá então você lembra mais ou menos o que eu expliquei como é que seria... a gente vai assistir um vídeo/ eu tenho algumas cenas/ deixa até eu pegar o papelzinho/ que eu marquei assim que eu achei interessantes e tal mas eh:: a gente vai vendo e vai parando conforme a gente acha que tem coisas legais pra comentar
- 6T. [ah... ta
- 7P. [né? coisas que você queira falar também então/ assim eu posso parar o vídeo tanto quanto você tá?
- 8T. Tá
- 9P. então essa é a única regra ((risos))
- 10T. [tem que parar quando tiver comentando?
- 11P. é a gente dá uma parada aí comenta e depois continua assistindo
- 12T. ah tá (bem)
- 13P. [tá bom?... de/depende do que tivé acontecendo né?
- 14T. [sim sim sim sim... se foi alguma reflexão::
- 15P. né?... vamo lá (sair dessa imagem super bonita) pronto
- 16T. *in. vídeo* (mais) ((risos)) () ali em pé...
- 17AI. ((inaudível))
- 17T. non ça vas...
- 18AI. (vous allez bien?) *fin vídeo*
- 19P. ((risos)) você tava preocupada com a câmera?
- 20T. oui ... tava.
- 21P. ((risos))
- 22T. não primeiro vamos esperar (a Simone dá um jeito de arrumar o cabelo né)/ não primeiro vamos esperar a Simone tem que arrumar a câmera
- 23P. ((risos))
- 24T. je/ ça vas? ah... ça vas./ ai ó...ai
- 25P. você não sabia que eu tava filmando enquanto você tava arrumando o cabelo
- 26T. não eu não sabia se você tinha começado ou não
- 27P. [uhum
- 28T. [porque você não deu nenhum sinal assim vai!
- 29P. mas você acha que te incomodou de algum jeito ou você tava preocupada
- 30T. [a câmera?
- 31P. [com a câmera?... é?
- 32T. eu/eu/ me incomoda um pouco porque/ não sei eu me preocupo com o que os outros vão pensar da/ não necessariamente da aula/ da minha imagem sei lá aonde você vai passar isso e os alunos... eu fiquei pensando se isso ia atrapalhá-los mas
- 33P. uhum... bom, vamos vê né? aí depois...é... eh:: quer esperar um pouco passá? tudo se edita...nessa vida ((risos))
- 34T. você que sabe... é editável esse (barulho)? (acho que é isso)
- 35P. não mas eu posso cortar a parte do filme que tem barulho mas... acho que não tem muito problema porque não teve muito como eu perguntei pro pessoal do LAPEL não dava pra pegar outra sala
- 36T. sê tem como tirar isso do fundo? ai que chique! eu não sabia disso
- 37P. [não/ não sei se tem como mas eu posso cortar o pedaço do filme que tivé com barulho
- 38T. [mas eu acho que tá dando pra ouvir né?
- 39P. [eu acho que dá né? então vamos continuar
- 40T. [eu espero que dê pra você ouvir
- 41T. *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? ((barulho na sala, os alunos estão se arrumando para fazer a atividade proposta pela professora)) *fin video*
- 42T. parece que todo mundo tem medo né?
- 43P. por quê? ((risos))
- 44T. fica todo mundo assim meio pra trás... venez... aí falo de novo venez! ((risos))

45P. ((risos))
46T. tô falando! venez! você viu né um/um menino lá atrás assim/ os dois né/a Di/a Di ela é ótima/ aliás... depois a gente vai vendo melhor mas eu acho que eu olho muito pra ela e pro/ pro Gustavo... porque eles são os melhores assim acho que eu olho muito pra eles
47P. [uhum
48T. [bom enfim vamo vê
49T. *in. video* () ne mélangez pas. ça c'est une et ça c'est un autre ((barulho da aula)) venez ()! *fin video*
50P. ((risos)) acho que você tava pensando nisso também...
51T. [venez
52P. [não tenham medo não tenham medo
53T. acho que eles tavam meio tímidos com a câmera também né?
54P. você acha que eles tavam incomodados um pouco?
55T. é eu acho que sim tanto que essa semana que eu dei aula eles “é pelo menos hoje não tem a câmera” ((risos))
56P. ((risos)) ai:... bom
57T. então qué continuá?
58P. vamo/ vamo continuá
59T. *in. video* ((a professora passa explicações da atividade que os alunos vão desenvolver em grupo))
60P. então daí nessa parte... você pediu pra eles fazerem o que exatamente? cê lembra?
61T. eles tinham que montar/olha foi a primeira vez que eu dei esse jogo... *fin video* mas eles tinham que eh:: primeiro eles iam vê as:: os nomes...eram só os nomes... e depois eu ia dar as imagens mas eles não chegaram a ver as imagens uma a uma eles viram os nomes um a um/ eu pedi só pra ler... os nomes porque tinha alguns nomes que não eram muito claros...(pro) português... nome de profissões... aí depois eu dei as figuras eu mesma acho que/ pelo que eu me lembre eu mesma misturei/ de um grupo eu misturei e de outro eu falei misturem tal vamo jogá o jogo de memória... aí eles já faziam uma associação mais clara do nome com a profissão
62P. uhum... então nessa parte era só um reconhecimento mesmo das palavras era só...
63T. [sim sim
64T. *in. video* () et faire des hypothèses ((professora continua explicando aos alunos a atividade))
65T. eu falo muito com a mão né? naranã naranã naranã ((P. e T. ficam assistindo os alunos desenvolverem a atividade))
66P. por que você organizou desse jeito assim:: os dois grupos na mesma mesa?
67T. então eu preferia... que tivesse uma mesa prum grupo outra mesa pr'outro porque como tá frio e/e/ tem gente de idade também eu não ia mandar elas sentarem no chão...
68P. [uhum
69T. então eu... tent/ eu falei assim eu vo:: colocá na mesa aqui... foi/foi o jeito não tinha duas mesas e eu não queria sentá-las ao chão e as carteiras são muito pequenas... ((P. e T. continuam a assistir o desenrolar da atividade))... e eu e meu nariz
70P. cê tava doente nessa semana né?
71T. eu ainda tô um pouco resfriada. ((T. e P. continuam a assistir o desenrolar da atividade, os alunos conversam sobre a atividade)) *fin video*
72T. ((risos)) je vais arrêter ()
73P. ((risos))
74T. olha eu misturando o francês e o português
75P. [pode misturar... não! não é ruim
76T. isso é ruim/ isso é ruim pra você porque eu to ouvindo/ não é ruim pra vc depois pra vocês escrever... eu acho engraçado as minhas caras porque quando a gente dá aula a gente não tem muita noção sabe a gente faz/ às vezes eu faço umas caras assim que tipo parece que eu to fazendo pouco caso mas não é ((risos))
77P. ((risos))
78T. tadinhos... olhando assim meio de lado ((risos))... bom aí vamo continuá
in. vídeo ((a atividade feita em sala continua))
79P. (vous avez vu?) () alors, s'il y a des images... s'il y a des images... on va mélanger les images () mélanger (les deux parts) vous avez () ((inaudível - barulho de música ao lado)). ((risos)) *fin video* tipo... eu misturo dum grupo e do outro eu quero que eles se viem né/ (pô) mélanger acho/ sei lá pensando que eles vão adivinhar o que que é mélanger/ ah mais ven/ vendo o que eu to fazendo não dá pra adivinhar?
80P. [eu acho
81T. [eles não conseguiram ((risos))... vous mélangez... ó a minha mãozona vous mélangez ahh
82P. a gente pode ver aqui né pelo vídeo mesmo a gente consegue descobrir se eles misturaram ou não ((risos))
83T. ai deixa eu vê
in video ((continuam com as atividades no vídeo))
84T. é, misturou... é mas é o que eu falei né eu peguei desse grupo pra misturá *fin video*
85P. ué por que que você acha que você pegou daqui?
86T. eu acho que é porque tão os dois alunos que eu me identifico/ me identifico assim que eu gosto mais de dar aula pra eles porque eles são muito bons... *in. video* eu acho que foi por isso/ não sei... eu suponho que é isso não foi pensado... mas
87P. [uhum
88T. ((alguns alunos começam a jogar o jogo da memória enquanto a professora reexplica o exercício ao outro grupo no vídeo)) d'accord... () et se vous répondez () en répondant ((barulho dos alunos)) *fin video*
89P. aqui eu achei interessante que você parou você já tinha explicado o jogo né... e você parou para explicar pra esse grupo... você sabe/ você pensa/ assim alguma ideia:: por que que você fez isso? por que que você/ pra esse grupo você parou ah deixa eu explicar

90T. [eu só sei que as duas senhoras de idade tavam no grupo... a senhora de óculos que tá de perfil ela é mais esperta e tal mas essa semana que tá de costas:: ela tem dificuldade/ esse rapaz que tá do meu lado aqui tem muita dificuldade também... e:: eu não lembro essa menina falta bastante acho que é Gabrieli e a outra pessoa do lado eu não lembro/ ah é a Ana a Ana tem facilidade... mas por que que eu expliquei pra eles? provavelmente eles ficaram meio... pra trás assim não sei eu acho difícil eu sei que esse grupo ó::

91P. [eles já tinham começado

92T. [eles já tinham começado e parece que estavam mais empolgados... eu creio que foi pra/ eu creio que o rosto deles e a:: atitude corporal e a:: a partir das outras aulas que eu já tinha dado eu coloquei na cabeça que talvez eles não tivessem entendido direito ((risos))

93P. bom vamos continuar...

in. video ((a professora continua explicando o jogo para um grupo enquanto os alunos desenvolvem a atividade))

94T. eu acho que alguém me perguntou também::... ah ó eles fazem a pergunta depois de (jogar)... ((os alunos do segundo grupo conseguem fazer a atividade)) eu vou parar para fazer um comentário *fin vídeo*

95P. pode parar aqui

96T. a aluna perguntou ela/ ela joga de novo aí eu falei elle peut... isso é uma coisa que eu pensei depois... eu dou a possibilidade/ não eu tenho que ditar as regras né? ((risos))

97P. ((risos))

98T. como assim ela pode ou não? alô! é que é jogo da memória né às vezes a pessoa joga de novo/ tem dois tipo/ pelo menos eu conheço assim as regras ou quem pegou não tenta virar de novo os pares e passa vez pro outro ou vira de novo os pares... e ao invés de eu falar não eu quero assim eu falei elle peut

99P. mas você acha que eles conseguiram

100T. [não, foi tudo bem... mas eu digo se fosse um grupo maior talvez se tivesse dado a regra geral talvez tivesse dois grupos que jogaram de um jeito e três jogassem de outro e talvez desse confusão.. entendeu então tem que definir melhor as regras sei lá vamos ver o que o Danilo vai falar (disso)

AIII. *in. vídeo* ((aluno dá a resposta do jogo)) *fin vídeo*

101P. ele olhou pra câmera ((risos))

102T. ((risos)) não tinha visto isso ((risos))

103P. ele olhou pra câmera

104T. [mas eu não vi que cena que/o que que ele falou/ o que que ele falou que ele olhou pra câmera?

105P. [aqui ó... vamo voltar um pouquinho

106T. [foi piadinha?

106P. vamos ver o que que ele falou

107T. *in. vídeo* (oui ou nom)... oui alors? gardez () là. ((alunos continuam fazendo a atividade))...

108P. (olha aí) ((risos))... *fin vídeo*

109P. acho que ele tava preocupado em não cobrir né... a cena

110T. é:: foi isso... e eu falei pra eles não não eu sou o centro... e tá bom () foi todo mundo... enfim

111P. Uhum

112T. você pegou tudo até aquela parte que eles foram na lousa?

113P. peguei... peguei também

114T. é que () na minha opinião mas tá bom... continua

in. video ((a professora continua a monitorar os alunos na atividade do jogo da memória. Alunos riem))

115T. saiu muito ((risos))... engraçado a senhora falando saiu muito esse ah esse já saiu bastante mas tipo é eles que tão virando ((risos)) não é o jogo que sai é eles que tiram a carta... vô parar

116P. uhum *fin vídeo*

117T. vou fazer um comentário porque depois eu vou esquecer.. eh::... uma coisa que eu/eu quis deixá-los à vontade e permiti que eles se dividissem... cinco pessoas de um lado quatro do outro né? só que depois eu fiquei pensando agora assistindo né que eu devia ter colocado uma senhora de um lado/ porque a gente sabe né? eles têm um pouco de dificuldade () eu devia ter botado uma senhora de um lado e um desse que são bons/ é que eles não bons...né no oral não necessariamente... eles iam jogar bem o jogo da memória mas eu podia ter trocado colocado uma senhora desse lado e um deles no outro... por exemplo a Di ou o Gustavo ou qualquer outro

118P. mas por quê? em que sentido que você acha que ia melhorar?

119T. [porque/porque eu acabei de ouvir a senhora “esse já saiu muito”... “nossa esse sai toda hora” é elas que viravam toda hora porque elas esqueciam...eu creio que é isso elas esqueciam que já tinha virado talvez elas estivessem/ eles né elas e o pessoal aí tivesse nervoso por causa da câmera também não sei... mas elas viravam toda hora né? a mesma figura e não fazia e não fazia par nunca né então talvez se tivesse colocado uma do outro lado... talvez tivesse agilizado mais

120P. em relação aos dois grupos... é isso?

121T. [é

122P. [um grupo ia ficar mais parecido com o outro

123T. talvez... é que aqui também tinham mais pessoas né? cinco demorava mais pra jogar também... bom posso?

124P. uhum... claro

in. video ((ruído dos alunos desenvolvendo a atividade, enquanto a professora os monitora e dá palpites))

125P. você olhou pra câmera de novo ((risos))

126T. é que eu olho toda hora ()

127P. passa pela sua cabeça assim aí tô sendo filmada

128T. [sim:: e você tava lá no fundo... e uma outra coisa não sei se é/ bom acho que dá pra continuar né? porque isso aqui () ((risos)) o que é ridículo é que eu toda hora faça isso ((gestos de fungada)) aí que

horror mas então eh:: eu ficava pensando você tem mais experiência e mais (estrutura) da língua né ai eu ficava pensando assim ai meu deus e se eu falar alguma bobagem... ai o que será que a Simone vai pensar eu to sendo filmada ((risos))

129P. ((risos))... mas você acha que se eu tivesse lá sem a câmera você teria sido diferente?

130T. eu ia ficar pensativa também... mas a câmera é:: claro né eu não sei quem que vai ver isso né então é um equipamento/um... enfim algo a mais... pra/ pra pensar... então mas a sua presença contou sim assim né/ mesmo quando você não tava filmando você tava só lá no fundo mexendo no computador... ai meu deus será que eu falei bobagem? vou ter que tomar cuidado ((risos))

131P. [((risos))]

132T. mesmo que você não teja lá pra me avaliar mais passa né? acho que na tua cabeça também passava quando você era... professora... também (nem tanto)

((P. e T. continuam a assistir o vídeo e o desenrolar da atividade gravada))

133T. mais piadinha

134P. ((risos))... nessa hora em que eles estão fazendo o jogo que que você tava falando com eles? você lembra mais ou menos?

135T. eu... procurava dizer se fazia sentido ou não porque às vezes eles achavam que fazia sentido alguma figura e não necessariamente eu/ mas na maior parte das vezes eu tento/ eu tentava falar não...será que é esse? ai a pessoa ((risos)) (tentava colocar ah mas enfim) tentar dar uma... ()... ah eu tava explicando o que significa a palavra... é/ é isso... eles abriam a palavra às vezes e não sabiam direito a palavra (então essa pessoa faz tal coisa)... aí ó coifeur coifeuse ((onomatopeia para figurar a tesoura cortando o cabelo))... esse assunto é semana passada? parece que faz tanto tempo

((alunos continuam desenvolvendo o jogo enquanto T. e P. assistem))

136P. aí eles tinham terminado

137T. tinham... ((risos))

138P. ((risos)) *fin video*

139T. não o pior é que na semana anterior eles tinham/ eu não tinha trazido balinha pra todo mundo/ engraçado a gente pensa pra criança né não vou levar pra todo mundo... mas pra adulto né sei lá eu não tinha muita noção de levar pra todo mundo/ não tem nada a ver com o que você tá passando ali () mas eu vou fazer o comentário aí a senhora/ uma das senhoras falou né “ah só tem pra eles?”... aí eu pensei né nessa aula você (viu) né vou levar pra eles mas eu esqueci... aí a menina “não tem a balinha?” e eu não... eu esqueci

140P. mas toda vez que você faz um jogo assim você dá balinha pra eles ou não?

141T. [não... não não... muito raro... por isso que eu esqueci né? mas:: é legal você dar alguma coisa de vez em quando mas eu esqueci tadinhos

in. video

142P. você quer esperar um pouquinho? não? acho que dá pra ouvir né?

143T. [não sei você que sabe é/é pra sua pesquisa

144P. não acho que dá pra ouvir... não eu to preocupada em você ouvir o vídeo

145T. não eu consigo... eu não tô ouvindo tudo principalmente quem tá de costas... mas eu to entendendo

146P. daí ali você pediu pra/pro outro grupo fazer outra coisa já né?

147T. [sim

148P. [ir começando...enquanto esse terminava

149T. [terminava... eu não sabia que outra forma fazer... porque eles entram lá iam atrapalhar o jogo e eu parar o jogo deles eles iam ficar né:: “poxa a gente não acabou”... então falei não/ e no fim acho que:: pelo que eu lembre né acabou no todo acabou ao mesmo tempo... vamos ver

((alunos continuam fazendo a atividade ordenada pela professora))

AIV. tia?

150T. tia ((risos))

151P. daí eles já terminaram a segunda atividade que você pediu

152T. sim... como era... como era um grupo pequeno:: foi possível fazer isso né... agora com um grupo grande... com vá::rios... que nem na escola... na escola não dá pra eu fazer essa atividade divididinho assim em três quatro etapas...você tem que dar uma coisa pra todo mundo aí todo mundo fez e você traz a outra... mas aí em grupo pequeno... não tinha/nove pessoas... mesmo um grupo com vinte dá se você for/for/ bom aí uns quatro grupos de cinco... talvez seja um pouco mais complicado mas

153P. por que lá você tem mais do que isso?

154T. não lá no Batista é trinta e dois por sala... e tudo adolescente pré-adolescente... mas assim não:: eu já dei jogo da memória lá e nossa eles se divertiram pra caramba mas não tinha três etapas que nem aqui... etapa de jogar o jogo:: depois etapa de colocar é:: a fotinho/ porque as cartinhas tinham uma parte do masculino e uma parte do feminino né? que nem (dominó)... e ele tinham/ aí ia ter a segunda parte de ligar o nome feminino com o desenho feminino:: masculino com... né? o nome masculino com o desenho masculino e depois eu dei a explicação... eh:: ahn:: a descrição de/de/ do que fazia o profissional daquela/ daquela ocupação na cartinha... daí pra eles colocarem do lado da figura e do nome... e isso num grupo muito grande e muito espalhafatoso ((risos)) é difícil...mas daqui bom... até agora tava andando eles/ eles não parecem que ficaram muito incomodados... aliás não parece/ eu/eu não senti que eles ficaram incomodados quando eu tava fazendo outra coisa...eu não senti isso... eles continuaram jogando não ficaram assim olhando “ai o que será que eles tão fazendo” não

155P. Uhum

156T. eles continuam... ((risos))... a senhora olhou só pra ela a carta aí eu “não pode né?”...

((P. e T. continuam a olhar o vídeo))

157T. ((risos)) turuturu... é que o som né:: *fin video*... não... um comentário é que Às vezes imitar o som até a gente aprende com o tempo né porque no começo eu traduzia mais do que hoje... aí com o tempo a gente... não sei perde mais a vergonha e faz mais mímica... faz mais sons

158P. é eu acho que até aí você não traduziu nada

159T. [não eu não trad./ não a/ algumas coisas eu falei em português sim mas por exemplo bombeiro que dava pra fazer um som...

160P. [uhum

161T. melhor do que traduzir ((risos e tosse))

in. vídeo ((alunos fazendo a atividade))

162P. ((risos))

163T. ((risos))... a câmera... eu fiquei pensando também nossa...e agora? um grupo acabou antes do outro e ela vai fazer um comentário disso... eu sou muito (apavorada) nessas coisas... mas eu falei ai...vamos continuar... eu fiquei contente que realmente acabou... ah não ainda não tinha acabado *fim vídeo*

164P. mas por que que você achou que eu fosse comentar isso? ((risos))

165T. porque:: não é muito né? né:: muito/ não digo que é errado mas... acho que não é muito correto mesmo você deixar parte da sala fazendo uma coisa e parte da sala... porque um pode atrapalhar o outro... só que nesse caso... a gente já tava no fim do semestre e eu sei que eles se entretêm né no que eles estão fazendo... então achei que não ia atrapalhar... mas eu sei que não é muito certo ((risos)) deixar uma parte (fazendo uma coisa) e outra parte (/ eu pelo menos... eu lembro de quando eu era estudante e se acontecia isso eu ficava meio curiosa pelo que outro estava fazendo e se eles estavam na frente eu queria chegar lá... então podia até atrapalhar mas eu não senti que atrapalhou... posso?

166P. pode.

in. vídeo

167T. lá vai eu com as cartinhas de novo

168P. e eles têm cartas diferentes né?

169T. sim são diferentes... eu procurei/ eu fiz uma:: seleção do que era mais parecido com o português... a profissão mais parecida com o português... a profissão que era *fim vídeo* que não era/ que poderia gerar mais dificuldade... e aí eu fiz um cálculo e falei “bom...se aqui vai ter nove fases aqui vai ter/ também tem que ter nove fases e aqui vai ser um difícil e aqui também vai ser um difícil e fui separando assim... justamente para ver se eles acabavam no mesmo tempo mas isso mas (não deu o mesmo tempo) ((risos))... no final delas eu acho que deu né o mesmo tempo mas a cada etapa não

in. vídeo ((alunos desenvolvendo a atividade))

170T. com o outro grupo:: eu não fiz isso né?... de dar duas três cartinhas na mão de cada um... é porque eu queria ir mais rápido ó divide vai ó

171P. ((risos))

172T. vocês vai nesse nesse vamos logo, gente

173P. você acha que isso (vai)/ é em relação ao tempo... então?

174T. sim... sim... não foi:: eu preferia que todos/ que nem no outro grupo eu dei tudo junto pelo que eu lembre né... aí todo mundo pôde ver tudo mas aqui eu queria ir mais rápido... mas no fim eles tinham uma visão do todo né?

((P. e T. continuam a assistir ao vídeo. Os alunos continuam a desenvolver a atividade))

175T. por fim acabou indo quase a mesma hora né?

176P. Uhum

177T. acho que foi porque eu dividi rapidinho as cartas vai cada uma tinha um pouquinho aí... ((risos))

177T. acho que foi porque eu dividi rapidinho as cartas vai cada uma tinha um pouquinho aí... ((risos)) eu to lembrando e não tem nada a ver com isso aí *fim vídeo*... eu to vendo a minha letra na lousa e eu falei “je vais écrire au tableau” e eu to vendo minha letra na lousa e eu lembrei do/de um aluno do Batista... “professora que letra de analfabeto”... ((risos))

178P. ((risos))

179T. aí eu falo pra eles... “mas é a maneira menos pior de escrever pra vocês entenderem porque se eu escrever com a minha letra de médico vocês não vão entender nada...” mas é engraçado ver no vídeo e tal

in. vídeo ((alunos sentam em seus lugares))

180P. eles esperaram né? pra você dar a ordem né assim? você falar “ah vocês podem sentar” eles tavam (com a cartinha assim na mão)

181T. [é eu não tinha reparado nisso... depois/ ó eu deixo a carta eu procuro deixar ()

182P. você tinha falado/ deixa até eu parar *fim vídeo*... você tinha falado pra eles sentarem perto... “pas très loin” você falou, mas era não muito longe de você ou não muito longe uns dos outros?

183T. não, era pra sentar mesmo perto da lousa mesmo... só que no fim eles acabaram querendo sentar no lugar deles... e eu/ eu deixei... eu chego na terça-feira bem de (saco cheio por causa da aula do Batista) ((ruído de música na sala ao lado))

((ruído de música na sala ao lado))

184P. ((risos))

185T. nossa... que que foi isso?

186P. é bom... interferências né?

187T. onde que é isso?

188P. é aqui do lado na sala do lado

189T. depois/ depois você corta

190P. é depois a gente tira não tem problema

191T. como que você vai editar isso?

192P. tem bastante programas o movie maker

193T. [não não não eu digo:: você:: bom enfim você vai selecionar trechos da conversa que você achar mais interessantes?

194P. não eu to/ eu é só que eu posso editar caso eu tenha muita interferência desse tipo né?

195T. ah tá

196P. (então) não precisa se incomodar com isso... mas é:: você tava falando do lugar em que eles tavam sentados

197T. [é então eu chego bem cansada na terça-feira tanto que você vê a disposição da sala... eu nem gosto desse jeito...no come::ço eu falava pra eles "pessoal vamos fazer um semi-círculo" e eu procurava ajeitar as carteiras e eles ficavam meio assim né... e tá todo mundo sentava... eu fiz isso umas cinco seis aulas e esperando que eles né? "vamos sentar assim é melhor" que nas outras aulas estivesse arrumado... não... aí eu falei ó quer saber? eu/ eu falava eu já não organizava mais a sala eu falava "gente que vocês acham de fazer"? aí todo mundo olhava um pro outro assim eu não sei...não queriam... a turma de sábado, eles mesmos se organizam agora a de terça não sei por quê... aí eu... falei "ah:: então desisto... se vocês não querem..." e aí eu falei "sentem perto" e eles não quiseram... tá bom são adultos quer sentar não quer sentar... ou talvez eles não tenham entendido

198P. [mas você acha que ia mudar alguma coisa?

199T. não eu só queria que fosse mais perto porque assim como tem carteiras em volta... levanta aí tem que contornar... se já tá perto já levanta e vai direto pra lousa é mais rápido né?... mas:: eu deixei eles à vontade porque eu também canso de dar ordem toda hora... vai e vai e vai e já faço isso na escola de manhã... faz isso... fulano faz isso... ciclano por que não tá fazendo isso? faz isso... então com eles também/ eu canso... né?... mas:: no fim eu acho que não atrapalhou em nada porque eles são poucos... são poucos alunos... e se eles se sentem mais confortáveis assim deixa eles assim...mas talvez eu não falei talvez eles não tenham entendido... pas très loin... pra mim é claro mas pra eles pode ser que eles não tenham entendido...posso?

200P. Pode

in. vídeo ((a professora chama uma aluna e explica o que deve ser feito na lousa*)

201T. aí que falta de classe... passa a mão no nariz... ()

202P. uhn?

203T. (eu posso fazer uma pergunta pra você ou) só você pergunta pra mim ((risos))

204P. a gente tá vendo a sua intimidade né? ((risos))

205T. não é pergunta é por que que você quis gravar essa parte também? porque fazia parte do joguinho né? tá. porque faz parte do/ tá com as cartas do joguinho? Tá

206P. [()

207T. é porque pra mim... eh:: não fazia parte do jogo isso... era:: era mais

208P. [o jogo tinha parado... naquela parte da mesa

209T. sim:: (ganham) era para eu ter dado balinha eu esqueci... ganharam é isso... essa outra parte apesar de ter o material doO jogo (ela não está) no jogo em si era mais uma formalização de como é o masculino e o feminino do francês que tem palavras que são... são iguais tem palavras que um/ olha a menina desenhando/ *fim vídeo* tem palavras que tem o final... diferente que existe uma regra por exemplo ier ière ou er ère enfim vamos ver.

210P. por que que ela tá desenhando aqui?

211T. é que... pra tentar não traduzir... que é o que eu tento fazer durante a aula... ela aprendeu ((risos))

212P. ((risos))

213T. eu procuro desenhar ou então fazer mímica fazer som e os meus desenhos não são nada bonitos...quem dirá eu faço o som e (imito) ((risos))...mas ela tá fazendo bonitinho

in. vídeo

214T. a menina mó empolgada desenhando ((risos)) dá pra escrever () faz o favor? ((risos))... e essa lousa

215P. [você acha que da primeira vez você falou que ela tava desenhando pra/prá eles entenderem e ela não ter que traduzir...

216T. não não agora eu sei que ela tava desenhando também porque eu falei (casserole) não falei?

217P. quer voltar pra gente ouvir?

218T. eu/eu/eu não ouvi direito o que que eu falei mas... eu sei que ela fez esse desenho não foi (pra brincar não) eu to zuando... não aí (fez muita) diferença ((P. e T. tentam escutar o vídeo gravado))... vous savez (tout ça) *fim vídeo*

219P. aliás... você acha que eles não tinham entendido assim só pelo nome?

220T. não... eles tinham... mas é que como o livro propõe a atividade de explicar o que faz a profissão pra adquirir mais verbo e mais vocabulário... eu achei que eles/ seria legal (ver a cartinha)... aí depois conforme vai passar aí eu lembro que eu fiz uma/ eu mudei um pouco a estratégia:: é a primeira vez que eu dei a atividade... e eu não tinha escrito/ eu tinha escrito num papel só as etapas e eu li antes de dar a atividade que eu ia dar primeiro a cartinha com o nome depois a cartinha com a figura porque eu também () e depois a cartinha com a explicação... aí eu falei "aí eu acho que é uma boa eles lerem ou tentarem falar o que faz a profissão pra já praticar segundo a atividade que o livro propõe depois... pra eles falarem a profissão de alguém da família ou explicar a profissão deles mesmos (e o colega) e através da explicação:: o que eu acho bom esse joguinho é que tem vários verbos né... porque eles precisam de verbo pra explicar a ação...óbvio... e aí tinha faire... e o construir não sei quê... (é isso acho que)... pode?

221T. *in. vídeo* ah tá por isso que ela desenhou a panela... faire la cuisine... é ela quis desenhar a panelinha faire la cuisine ((risos))... e eu tirando uma "elle aime dessiner, hein?" e essa lousa é horrí::vel de apagar... é horrível não sei como é/é/ é que essa menina nunca escreve na lousa, mas eu evito ficar fazendo sabe/ não se bem que o tamanho da minha letra mostra que eu escrevo demais mas... é horrível apagar essa lousa... (é musculação) ((T. e P continuam a assistir à aluna escrevendo na lousa e fazendo a atividade))... é eu expliquei isso (o som)/ prends...

222P. [uhum

223T. ()... depois que eu falei pra eles escolherem dois cada um eu falei "não eu devia ter pedido um só"... só que se eles tivessem escolhido um só eu tinha menos eu tinha menos exemplos também

224P. mas por que que você acha que devia ter escolhido um só?

225T. pra ser mais rápido... se bem que como a gente tá com tempo na aula também eu to adiantada com eles... mas eu acho que/que pra eles fica um pouco cansativo né?... com um só () ((P. e T. continuam a assistir o vídeo. No vídeo outro aluno está à lousa fazendo a atividade de explicar a profissão da carta aos colegas)). ((ruído externo))

226T. é... *fim vídeo*

227P. aí você mudou né?

228T. mudei a estratégia... porque:: lendo depois eles podiam não prestar tanta atenção... eles tavam mais eles estavam querendo copiar/ que que é isso meu Deus? ((risos))

228T. mudei a estratégia... porque:: lendo depois eles podiam não prestar tanta atenção... eles tavam mais eles estavam querendo copiar/ que que é isso meu Deus? ((risos))

229P. [o pessoalzinho tá difícil né?... vamos dar um tempo... só um instantinho deixa eu aproveitar quero ver como tá a fita

230T. tá bom vai lá

231P. tem bastante tempo... é tem dez minutinhos acho que eu vou até parar essa... né?

232T. dou o play?

233P. pode pôr

in. vídeo ((aluno está na lousa explicando as profissões))

234T. é foi aí que a gente parou né? *fim vídeo*

235P. é que você... mudou né? o::... a dinâmica

236T. sim eu mudei porque justamente pelo que eu falei... eles tavam mais preocupados eu creio em copiar e tal do que em ouvir a explicação do colega e se ele desse a explicação primeiro... e também para tentar lembrar o nome que eles tinham lido na mesa né?... achei legal isso...

in. vídeo ((aluno começa a fazer a atividade da maneira como a professora sugeriu, primeiro explicando a profissão e depois anotando na lousa))

237P. e aí você já vai/foi escrevendo?

238T. si::m... pra ir mais rápido... uma/ eu devia ter preparado uma folhinha... é que no livro tem né/eu achei desnecessário preparar a folhinha com as profissões, mesmo porque eles acham isso na internet é gasto de papel muitas vezes à toa eles perdem... mas eu podia ter preparado uma folha pra ir mais rápido... assim, pra eles terem algumas profissões e a gente ir mais rápido mas... ah é como eu falei a gente tava com tempo então... mas eu acho que uma profissão tava boa... é que uma também não ia ter né:: dua/dois exemplos por exemplo de cuisinier cuisinière...infirmier infirmière:: chanteur chanteuse serveur serveuse sei lá ()... muito exemplo aí tem nove alunos ia ter nove exemplos só... mas acho que eles/ é eles tavam prestando atenção... enfim... e a gente já tinha feito atividade oral nesse dia bom

((P. e T. assistem a professora explicando a atividade ao aluno... a aluna começa a fazer a atividade desenhando))

239P. e ela desenha também né?

240T. sim... ihi bonitinho fez os bloquinhos ((risos))... que bom que eu faço a brincadeira e dô risada e corrijo logo senão vai ter alguém (na/ na)

241P. [((risos))

242P. nessa parte com a mudança... *fim vídeo* daí eles falam a descrição:: e os outros têm que adivinhar quem é?

243T. [sim

244P. e essa parte você não considerou sendo parte de jogo?

245T. não eu/eu/eu repensei isso depois e falei “ah até que é um jogo acho/de adivinhação né?... só que eu não considerei acho que pela disposição da sala de aula eu acho que um jogo era mais... gostoso dinâmico... aí era mais uma (esquemáticação)... eu não considero esquematização um jogo ((risos))... tá?

246P. [((risos))

247T. não sei num jogo eh::...como eu vou explicar meu deus? eu acho que o jogo tem a coisa do se divertir:: eu considero o jogo... como algo pra se divertir e eu não acho que eles estavam se divertindo... eu acho que tava mais uma parte de esquema mesmo sabe... e eu não tava/ e eu acho que/ eu ligo o jogo com competição também e eles não estavam competindo aí...

248P. [uhum

249T. [só se tavam competindo inconscientemente "vou acertar mais que aquele cara ali no fundo"

250P. [((risos))

251T. [eu num:: num falei diretamente assim

in. vídeo ((a professora escolhe um aluno para fazer a atividade, começa a explicar o que é para fazer))

252T. ((risos)) tadinha

((a aluna começa a fazer a atividade e escrever na lousa))

253T. eu escrevi em dois segundos a palavra né e ela lá... eles tem di/tipo:: é que a gente já tem prática né?

((P. e T. continuam a assistir à atividade))

254T. (uhm começou a dar tilt)... e ela procurando o apagador e eu já uhu... apago

255P. eu percebi que em muitas horas eles perguntam em português também né?

256T. Sim

257P. e você responde sempre em francês aqui

258T. [eu procuro responder em francês/ é que eles num:: num tem vocabulário talvez para perguntar né/ assim eu procuro falar pra eles tentem usar...parte da pergunta em p/em francês e parte em português:: mas é que é mais rápido para eles falarem em português né?... as perguntas quelle page e tal da sala de aula como eles estão no nível 1 eu prefiro que eles falem em francês eu até falo en français:: eles procuram/ mas assim no caso eu não lembro o que a menina me perguntou mas era uma coisa/ah... la différence entre styliste et mannequin não é?... bom ela podia ter falado la différence mas é que não é uma palavra muito usada... eu uso...

259P. [uhum

260T. [só que não é esquematizado no livro não é? não é uma coisa que eu escrevo na lousa... (são as mesmas figuras)

((tosse))
 ((P. e T. continuam a assistir o texto))
 261T. alguém traduziu ((risos))... eu olhei assim é ((risos))
 262P. [((risos))]
 263P. *fim vídeo* normalmente você teria explicado em/em:: francês?
 264T. [eu teria tentado explicar...sim/ ah... quando é muito complicado não mas... o soigner dava... médecin:: malade não sei o quê...mas aí alguém já/ acho que foi a Ana que ãhn ou a Marinete que já foi falando ((risos))... *in. vídeo* aí quando eles falam eu nem::... algumas vezes eu explico...em francês mas em outras eu falo "é traduziu" enfim aquela coisa...
 ((os alunos continuam indo à lousa para falar e escrever a profissão que eles têm nas cartinhas))
 265T. ((risos))
 266P. *fim vídeo* ((risos)) que foi?
 267T. eu to rindo de toda hora a minha mão no nariz ((fala entre risos)) ai meu deus...ai ninguém repara isso, eu acho mas eu reparei... você também reparou?... que falta de classe... posso continuar?
 268P. pode::... mas você tava doente
 269T. tava mas... né:: sei lá meu... estranho... nossa já era seis e meia né? vinte pras sete da noite... eu tava acabada
 270P. nesse horário aí você já tinha trabalhado quantas horas... por dia?
 271T. eu trabalhei:: das nove às três e quinze no Batista... com um intervalo no meio do dia e com horário de almoço de quarenta e cinco minutos...não... é... uma hora vai é dá hora de almoço e o intervalo de quarenta e cinco minutos... porque são aulas de quarenta e cinco minutos eu dou seis aulas de quarenta e cinco minutos pra criançada...(dá) um trabalho que dá ((risos)) e aí eu vou correndo pra USP pra chegar as quatro e conseguir dar aula pra eles... mas dá:: tempo mas é que cansa né, mas dá tempo
 in. vídeo 272T. () les lumières sont alumées.... si je fais ça... j'êteinds... d'accord? C'est ce professionnel là... il éteint:: (incendie)
 273T. () isso é:: interessante que... falando muitas vezes/ *fim vídeo* como a palavra tem um som diferente do que tá escrito né eu acho isso legal no francês... muitas vezes a gente fala... e eles entendem... aí você escreve e "ah::"... tipo... o cara falou né "ah::"... quer dizer "in-cen-die" ((pronúncia do português)) né não é incendie () ah incêndio... e o éteindre... enfim
 274P. é que o éteindre já não é tão evidente pela palavra né?
 275T. sim por isso que eu fiz a mímica mas eu quero dizer o incendie com éteindre apagar... incendie apagar incêndio ah tá...enfim dá trabalho realmente ficar explicando coisa por coisa ((risos))
 276P. dá trabalho por que? ((risos))
 277T. não porque no nível mais avançado eles têm dúvida de vocabulário... só que muitas vezes/ é que nem a gente a gente lê um texto e a gente faz associação... entende né?... mesmo que não entenda na hora certinho a gente entende e passa e eles fazem a mesma coisa... se fala ah éteindre le/ les incendie... acho que pelo incendie alguém de nível um pouco mais avançado entenderia... alguns mais curiosos fariam "o que que é éteindre?"... coisa assim mas... nos níveis mais avançados eles passam muitas vezes pelo que eles não entendem tão bem depois procuram sozi::nhos... mas aí é essencial explicar né?... se não eles perdem.... o fio
 in. vídeo
 228T. esse cara escreve engraçado... ((risos))... eu nem lembro o quê que eu fiz depois.. ah:: lembrei... eu fiz (pronúnciação)
 ((os alunos continuam ir na lousa e tratar das profissões))
 AV. Carteiro
 AI. ((risos))
 229T. carteiro ((comentário))
 230T. () carterau ((fala no vídeo))
 231T. carterau ((comentário))
 AI. ((risos)) ((aluno continua a efetuar a atividade))
 231T. () elle coupe tititi... et elle peigne les cheveux... coiffeur ou () coiffeuse
 comentário fora do vídeo 232P. e aí que que você tá fazendo... nessa hora?
 233T. ((risos)) eu to organizando as coisas pra ganhar tempo ((risos))... ah enquanto a menina escreve eu to fazendo outra coisa.... to separando tudo ó
 234P. pra poder guardar?
 235T. Sim
 no vídeo 236T. () il y a le médecin dans ce cas ()
 fora vídeo 237T. ((risos)) eu achei que era infirmier... é:: eles fizeram uma ligação né:: e acabaram lembrando do verbo e tal...()
 no vídeo 238T. ça vas? bon... (Simone, tu vas continuer?)
 fora vídeo 239P. ((risos))
 240T. ((risos))... "Simone, tu vas continuer?" ((risos))... tá claro que eu não considerava mais jogo mesmo
 no vídeo 241T. est-ce que vous voyez quelques règles pour le féminin masculin? pour la formation...
 fora vídeo 242T. ((risos)) o giz tava no fim do mundo ((risos)) vai câmera
 no vídeo 243T. () à partir des mots masculins et féminin (vous allez trouver) la règle répétez "la cuisinière"
 AI. la cuisinière
 244T. le cuisinier

AI. le cuisinier *fim vídeo*

245P. aqui você mudou né...você perguntou primeira da regra aí ninguém falou nada e você ah répétez!

246T. eu falei pra repetir justamente pra eles enxergarem a regra

247P. e você acha que funcionou ou não?

248T. eu não lembro ((risos))... eu acho que sim... acho que sim

249P. [vamos ver

in. vídeo 250T. () la chanteuse

AI. la chanteuse

251T. le chanteur

AI. le chanteur

252T. la musicienne

AI. la musicienne

253T. le musicien

AI. le musicien

254T. la boulangère

AI. la boulangère

255T. le Boulanger

AI. le Boulanger

((a professora continua fazendo os alunos repetirem todas as profissões que foram colocadas na lousa))

fora vídeo 256P. acho que a gente pode passar um pouquinho né?

257T. pode passar

no vídeo 258T. () la coiffeuse

AI. la coiffeuse

259T. le coiffeur

AI. le coiffeur

260T. fin... alors vous voyez quel est le règle () *fim vídeo*

261P. era a resposta que você esperava? quando você fez a pergunta?

262T. em parte sim... mas eu esperava que eles iam reparar primeiro nos que eram mais parecidos com as nacionalidades... por exemplo musicien musicienne, igual a brésilien brésilienne né... anh:: eu esperava que eles fizessem ligação com o que a gente já tinha visto mais...mas a gente já tinha visto:: essas profissões tipo journaliste photographe durante o livro então:: ele falou "ah... termina com e"... em parte sim... porque é uma das regras que eu anoto né quando acaba em e no masculino o feminino é e também... quando não tem acento

in. vídeo 263T. ()

fim vídeo 264T. então aí ele falou do cuisinière cuisinier né... acabava em e... aí eu achei que ele tava falando por exemplo do photographe...

265P. Uhum

266T. mas ele pensou no cuisinière... aí eu falei/aí eu enfatizei na minha pronúncia tá cuisiniè::re cuisinier... e eu perguntei il y a/ tem algum outro exemplo parecido né?... ()

in. vídeo

fora vídeo 267T. boulanger boulangère (tá na minha cara)... essa lousa é toda marcada ((professora começa a explicar a regra para os femininos e masculinos no francês))... é aí eles já:: quando eu formalizei a primeira eles já entenderam bem... que que era

no vídeo 268T. vous avez vu () acteur...actrice.. alors quand on a -eur en général ()

fora vídeo 269P. é a partir daí eles eh:: já vão...

no vídeo 270T. [le chanteur la chanteuse

fora vídeo 271T. é eu falo da exceção::

no vídeo 272T. en général en général il y a ()... est-ce qu'il y a un autre exemple... coiffeur coiffeuse... serveur serveuse... alors on a ()... d'accord.

fim vídeo

273P. acho que a partir daqui a gente pode parar...

274T. [uhum

275P. [né? que aí vem a continuação da explicação

276T. ((tosse)) ()

277P. né? ahn:: como que você acha que foi a atividade? assim... tendo assistido o vídeo... que que você acha?

278T. bom eu:: tinha noção:: de que/ bom eu tinha planejado pra fazer no fim da aula... em geral no fim da aula eles tão meio cansados já e tal então::... e eu também já to meio cansada então eu pensei se demorar um pouco mais eles vão ter problema... porém:: é o que eu falei eu acho que se eu tivesse dado uma palavra pra cada um teria sido mais rápido porque eu acho que ficou meio cansativo mesmo... assistindo eu tive a mesma noção que eu tive na hora... que:: duas palavras cada um e tal ficou meio cansativo... mas eu/eu vi que eles se divertiram jogando o jogo da memória eu vi isso na hora também... e:: eu podia ter feito algumas adaptações eh:: feito eles falarem mais nos grupos enfim... mas eu acho que... valeu ((risos))... não dá também pra eles falarem o tempo todo o nível um né?... e:: tinha que ter essa esquematização porque eles tão começando/ pelo menos os ()/ eles tão começando a... a ver as palavras né?... até esses dias eu tava no nível um lá na:: no outro lugar que eu dou aula...aí eles/ aí eu "vocês ainda não acabaram de copiar?" "não professora sabe o que que é? é que a gente copia:: aí a gente vê

se tá igualzinho da lousa... aí a gente vai pra outra coisa” ((risos)) aí eu/ “não é igual você que já sabe tudo direitinho” ((risos))... enfim...ah mas eu acho que valeu... essa parte eu mudaria um pouco sim... eu :: colocaria uma palavra ou então talvez eu daria uma folha pra eles... mas o foco era::/ a/ sistematizar mesmo

279P. Uhum

280T. mas eu acho que podia ter sido mais rápido

281P. você tem algum comentário pra fazer? alguma coisa que você queira dizer?

282T. ah:: eu gostei:: da experiência de você

283P. [((risos))

284T. filmar a minha sala e::... foi melhor ainda assistir e:: você perguntar:: e eu refleti:: e tal... em geral eu/ durante a atividade eu/ ah já penso né "eu não devia ter feito assim assado"... mas vendo:: é diferente... a gente vê a postura... por exemplo eu sei que eu mexo bastante a mão mas aí no vídeo eu vejo que eu mexo bAstante mesmo as mãos agora também to mexendo

285P [((risos))

286T. [e:: enfim as minhas caras né? a gente não vê as caras na hora ((risos)) () às vezes eu olho assim:: tipo:: meio sem paciência mas enfim... acho que no fundo... foi bom... a gente vê coisas que:: a gente tanto no lugar não vai ver só vai ver depois né... legal

287P. [uhum... bom então sexta-feira a gente continua daí... a gente continua junto com o Danilo

288T. [tá certo... isso aqui que você anotou é::

APÊNDICE D - Transcrição dos textos da entrevista em autoconfrontação cruzada com Danilo e Tereza

P= Pesquisadora

D= Professor Danilo

T= Professora Tereza

- 1P. () tu t'expliques ahn? bien sûr
2D. [non mais
3T. [d'accord
4D. je n'ai vu pas que ça soit de moi en train de::
5T. [d'un débat ((risos))
6D. [oué non...pas un débat ça peut être un débat mais tu sais moi en train de:: me/me:: ahn::... comme on dit ahn:: me ex/me ex/ é me explicar mesmo ah tá ruim aqui, entende, foi por causa daquilo e aí descarta qualquer opinião já sabe?
7P. Não, mas eu acho que se você acha que precisa explicar alguma coisa você tem que explicar... isso daí não tem problema. A única coisa é que agora quem pára o filme somos eu e a Tereza...
8D. Uhum
9P. tudo bem? porque::...
10D. [tá então é isso que eu tô querendo dizer
11P. [é ela tá:: olhando observando a sua atividade
12D. [não é isso que eu tô querendo dizer
13P. [(mas se ela falar assim)
14D. [eu não vou poder chegar e falar assim olha aqui realmente foi uma grande porcaria
15P. ((risos))
16T. [uhum
17D. [porque:: sabe (eu) vou começar:: a me explicar (em seguida)
18P. Não, vocês vão respondendo
19T. [se eu não reparar que você achou porcaria tá beleza
20P. [não não é:: e ao mesmo tempo se ela comentar alguma coisa mas você achar “ah não mas eu não concordo” ou então “ah mas isso daqui eu fiz só por causa daquilo” se você quiser ju/falar é claro que pode NE
21D. tá certo
22P. [claro que pode tá ahn:: eu pensei em começar pelo seu porque ele é um pouco mais curto...né ahn:: e também porque é a ordem da fita... tudo bem?
23T. sim claro
24P. em relação à língua também é a mesma coisa com a primeira/da primeira gravação, então se vocês quiserem falar em português ou em francês vocês podem trocar:: vocês podem falar na língua que vocês preferirem
25D. Tá
26P. pode ser? tudo bem? então:: começamos em que língua?
27D. ah je sais pas
28T. não si/si il se sent à l'aise en français et toi tu es bien aussi non
29P. [non ah/ah
30T. [à cause/parce que/ c'est filmé est en français (on peut faire) en français
31P. non c'est comme vous voulez ahn franchement
32T. ça marche pour moi en français
33D. [je pense que les deux ça va
34P. oui... on mélange les deux
35T. [les deux... pour la transcription elle souffrira
36P. [mais non Tereze.. allez on peut commencer on y va?
37D e T. Oui
38P. [oui?... donc tu connais déjà comment ça marche n'est-ce pas si jamais tu vois quelque chose qui t'intéresse tu arrêtes là et on en parle...ok?
39T. [je peux arrêter... [uhum
40P. ahn ahn la vidéo de Danilo elle est un peu plus courte donc si tu veux parler de tout ce que tu vois ne t'en fais pas... vas y fais-le
41T. d'accord
in. vídeo
42P. op... qu'est-ce qui se passe?
43D. alors vous deux vous deux (Paulina, Eduardo) ... regardez-moi... j'explique un jeu
44T. ((risos)) ils faisaient pas l'attention

fin vídeo

45D. oui c'était comme ça

46T. ça se passe chez moi aussi ((risos))

47P. et tu fais pareil que lui?

48T. Oui

49D. [allez regardez moi

50T. [ou je fais comme ça ou « mais arrêtez de chuchoter ahn »? et tout le monde ((som imitando risadas)) tiram

sarro...ficam chuchotando aí

51P. ((risos))

52D. ((risos)) chuchoter c'est un bon verbe...

in. video

53D. 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?

54AI. Lundi

55D. Lundi

56AI. Mardi

57D. Mardi

58AI. Mercredi

59D. mercredi

60AI. Jeudi

61D. Jeudi

62AI. Vendredi

63D. vendredi alors tout le monde ... lundi

64AI. Lundi

65D. Mardi

66AI. Mardi

67D. lundi mardi

68AI. lundi mardi

69D. lundi mardi mercredi

70AI. lundi mardi mercredi

71D. lundi mardi mercredi jeudi

72AI. lundi mardi mercredi jeudi

73D. lundi mardi mercredi jeudi vendredi

74AI. lundi mardi mercredi jeudi vendredi

75D. Valéria lundi

76AII. Lundi

77D. lundi mardi

78AII. lundi mardi

79T. je vais arrêter pour demander... *fin vídeo* pourquoi tu as l'habitude de faire comme ça?

80D. ahn::

81T. je jamais fait comme ça

82D. non?

83T. non j'écris sur le tableau et répétez lundi mardi mercredi

84P. ((risos))

85D. moi je fais toujours comme ça comme/ahn... je sais pas je crois que c'est une bonne technique de mémorisation ou pas du tout mais ahn::

86T. [uhum... non mais c'est vrai

87D. mais quelques fois c'est um trava-língua aussi c'est un jeu

88T. [un virelangue

89D. [ouais il peuvent considérer comme un petit jeu ou quelque chose comme ça ()

90T. uhum... oui mais et tu as considéré seulement les cinq jours de la semaine

91D. [sim

92T. [parce que se sont des activités:... par exemple

travailler on travaille en général de lundi à vendredi et choses comme ça

93D. principalement parce que:: sinon ça serait une activité trop longue

94T. d'accord

95D. et je leur ai demandé de m'écrire après chez eux ce que/ce qu'ils faisaient pendant le week-end

in. vídeo

96D. lundi mardi

97T. Opa

98D. lundi mardi mercredi jeudi

99AII. lundi mardi mercredi jeudi

100D. lundi mardi mercredi jeudi vendredi

101AII. lundi mardi...

102T. tu as... (il faut arrêter) *fin vídeo* tu as demandé à cette fille-là parce qu'elle avait plus de difficulté n'est-ce pas?

103D. ouais normalement je pense/j/je/ je:: choisi quelqu'un qui::

104T. [ah n'importe qui?
105D. n'importe qui mais elle oui dans ce cas là oui parce qu'elle parle peu et::
106T. [uhum
in. vídeo
107D. presque
108T. presque
109D. mardi vendredi... ((o vídeo foi adiantado)) très bien... alors ahn:: je commence bon je commence vous allez chercher dans la salle de classe et tout le monde va commencer pour lundi/ pour lundi le premier jour de la semaine... alors je vais ahn:: je cherche Maurice et je dis alors le lundi je vais au théâtre je vais au cinéma et de joue du football et je joue au football et je joue:: et je fais du sky...
110AI. [(risos))
111D. quatre choses... il faut dire quatre choses après bon j'ai déjà dit lundi (il va continuer) *fim vídeo*
112T. je vais arreter (en ce moment)... tu avais au début dit cinq choses maintenant quatre
113D. voilà c'est pas c'est pas évident... c'est quatre choses par jour
114T. d'accord d'accord j'ai:: non... parce que je:: comme on arrête j'avais pas fait attention à ça
in. vídeo
115T. ((risos)) le pauvre... (je dormi::)
fim vídeo
116P. pourquoi tu penses "le pauvre"? pourquoi tu as dit le pauvre ?... ((risos))
117T. [non non c'est parce qu'il a fait comme ça il dormait (je sa) mais c'est pas qu'il a/qu'il a... que ele fez errado (com o cara) não é isso mas... é que eu vi que o cara tava assim tipo... tu as/tu as bien choisi parce qu'il dormait... c'est ça
118D. en fait ahn::
119T e P. ((risos))
120T. je fais comme ça aussi...alors toi réveille-toi, hein
121D. oui je choisi (souvent) ceux qui parlent entre eux si/si quelqu'un
122T. [oui oui ((risos)) moi aussi (pour donner l'exemple)
123P. [et pour quoi vous faites ça?
124T. pourqu'ils fassent attention
125D. ça aussi parce que bon et/ils... ils me... eles chamam a atenção a minha atenção... então se os outros tão falando (você não vai)
126T. não je/je/ je les appelle parce que:: c'est pour qu'ils fassent attention... le contraire j'explique... et après ils me demandent "professeure j'ai pas compris"...
127D. Uhum
128T. (mon dieu) on continue
in. vídeo
129T. le problème c'est qu'on est
130D. je fais des...promenades
131AIII. ()
132D. Je prends le bus ...
133AIII. [je prends le bus
134D. mais on va rester seulement avec les verbes ... voilà faire ... jouer ... et? Aller... d'accord? Seulement ces trois verbes
fim vídeo
135T. pourquoi pas (le prendre)? ah parce que sont les verbes de l'unité du dossier
136D. [oué c'est le sujet du cours dernier
137T. oui oui
in. vídeo
138D. je fais la vaisselle
139AIII. je fais la vaisselle
140D. 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 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?
141D. [toi tu as compris?
142T. j'ai compris
143D. ah... au moins
144P, T e D. ((risos))
145T. j'ai compris
146D. tu as compris?
147T. laisse moi voir si c'est ça je peux réexpliquer rapidement... ahn:: ce sont cinq jours de la semaine et tout le monde va parler ensemble lundi bla bla bla c'est pour faire vite
148D. Voilà
149T. [donc le deux premiers qui finissent ils crient "mardi" et les deux continuent
150D. voilà ils
151T. [avec les activités de mardi et quand'ils finissent ils crient mercredi si n'y a pas de gens en mercredi ils doivent "attendez" "non mercredi mercredi"
152D. non c'est ça oui c'est ça

153T. [j'ai compris ((risos))
154D. [ah c'est bien je suis plus calme maintenant parce que (je)
155T. [peut-être::
156D. parce qu'ils ont eu du mal à comprendre
157T. oui mais peut-être c'est parce qu'ils sont au niveau 1 ((risos))
158D. [exactement
159P. comment ça? parce qu'ils sont au niveau 1?
160T. parce qu'il parle vite... nous parlons vite en général tu parles vite moi aussi je pense que je parle vite pour le niveau un et ils/ ils ont du mal à comprendre ahn:: il y a des verbes je/je/j'ai pas fait attention à tous les verbes mais au début de/de la séance j'ai vu que tu as dit "nous allons jouer" par exemple on a l'habitude d'utiliser :: par exemple le futur proche ou d'utiliser "vous pouvez faire"..."
161D. [oui
162T. [je sais que dans cette leçon/non il n'ont pas encore appris les verbes pouvoir vouloir
163D. [non...pas encore
164T. [mais vous pouvez faire...vous voulez faire? Ils comprennent pas
165D. [ouais c'est vrai
166T. [il faut donner des instructions impératives n'est-ce pas?
167D. C'est vrai
168T. [faites... jouez... et:: donner une instruction à chaque fois
169D. [ça c'est super
170T. [par/par exemple tu/tu devais avoir dit... par exemple... "pensez aux activités de lundi"... peut-être... parce que tu voulais vingt activités différentes
171D. uhum...ouais ce sont vingt
172T. [vingt peut-être que pour le niveau un c'est beaucoup
173D. [uhum
174T. vingt peut-être si tu faisais/si tu disais deux activités... il en aurait dix
175D. [(par personne)
176T. alors pensez à deux activités du lundi et deux mardi deux mercredi deux jeudi deux vendredi toutes différentes...
177D. Uhum
178T. ahn? il faut pas que ça soit vrai ahn?... vous pouvez mentir...
179D. [ouais ((risos))
180T. aí você não utiliza o verbo pouvez né...vous mentez, hein?
181D. [vous mentez
182P. ((risos))
183T. aí você escreve o mentir na lousa... que eles entendem o quê que é mentez
184D. super (c'est vrai)
185T. vous mentez ahn?... et ils disent "ah je fais du vélo::... je:: joue au football lundi" aí mardi "je vais au théâtre"
186D. Uhum
187T. "je vais au cinéma"... et:: quand'ils ont ça tout prêt tu dis "vous ne lisez pas ahn maintenant fermez les cahiers...fermez les cahiers" aí você tem que esperar todo mundo ((risos)) é igual criança em escola "fermez le cahier" "fermez le cahier j'ai déjà dit" ((risos))... "levez-vous" e... dá uma instrução de cada vez mas às vezes eu também faço isso eu falo rápido e aí todo mundo fica assim... vamos gente... não eu não faço sempre... eu faço/principalmente nos níveis mais avançados vai tudo de uma vez e eles ficam... "você entendeu?" ((risos))... "você entendeu?" "eu acho que sim" "vocês não entenderam né?" eu falo "tá vamos devagar... faz primeiro isso gente... agora vamos lá fizeram?" ((risos))... tem que ser porque
188D. precisa né meu agora essa de falar palavras e instruções simples é o meu maior problema
189T. também era o meu e hoje eu ainda faço isso porque eh:: eu fiquei um tempo/eu fiquei um semestre sei lá dois sem dar aula para o nível um... e daí eu já usava os verbos são verbos modais né pouvoir vouloir eu já usava...
190D. Uhum
191T. e agora no nível um eu já tive que me controlar mais mas eu continuo usando...
192D. uhum...é eu to o tempo todo "tu peux lire pour moi" "tu peux me lire" "tu peux me lire"
193T. [aí eu escolhi... então... então mas aí eu/eu no primeiro mês eu tava assim mas aí eu comecei a falar "lis"/ou "lisez" né o lisez é mais/ é até melhor porque eles entendem melhor... lisez... fermez...
194D. faites, toi
195T. [écoutez ahn?
196D. uhum...
197T. [e não sei lá
198D. c'est vrai c'est vrai
199T. (je) on continue?
200. *in. vídeo*
201D. vous avez vous avez vous avez compris?
202T. opa... atrapalhei com tudo agora
203D. vous avez vous avez vous avez
204T. não eh:: mas o allez eles entendem
205D. plus ou moins? d'accord qui a compris? ((barulho dos alunos respondendo))
206T. ó lá o cara que tava dormindo entendeu ((risos))
207AIII. () une personne *fim vídeo*

157P. você faz a mesma coisa? você pede para alguém explicar?

158T. quando eles não entenderam? se tem alguém que entendeu sim...eu falo para tentar explicar... mas:: se eu sei que a pessoa não tem tanto vocabulário e tal e eu gostaria de deixar a explicação clara em francês eu mesma falo... em francês e uma etapa de cada vez... aí eu falo bom já que não entenderam direito... “les gens faites ça”... aí tá...aí “faites ça”... mas várias vezes eu faço assim também eu dou tudo de uma vez mas, com relação a pedir pra alguém às vezes eu peço sim para alguém explicar sim

in. vídeo

159AIII. 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

160AI. ((risos))

161D. une autre

162AIII. une autre personne et successivement

163D. Voilà

164T. uhn que bonitinho

165D. très bien jusqu’à vendredi... vous allez chercher cinq personnes alors si je dis lundi à Lara, elle va me dire lundi aussi et après on va chercher *fim vídeo*

166P. você acha que eles entenderam a explicação do Danilo?

167T. eu acho que sim...ah mais ou menos faltou a parte do:: (que tinha que ser) atividades diferentes né?... pra cada dia e também faltou que tinha que procurar alguém que já tinha terminado...

168D. uhum... é algumas outras pessoas

169T. [mas eu entendi o que ele quis dizer mas é que eu já tinha entendido o que o professor tinha dito

170D. [sim... uhum

171T. aí eu não to na posição de élève aí eu não sei...faltou algumas coisinhas mas eu entendi o que ele falou

in. vídeo

172D. chercher, chercheuse et chercheur ? on va chercher une personne pour parler du mardi... alors mardi mardi qui est en mardi ?... Maurício a déjà fait lundi avec avec:: Tereza alors ... eh:: vous êtes déjà partis mardi mardi alors

173T. pára rapidinho *fim vídeo*... então uma coisa que eu também faço eu falo o passé composé...

174D. a déjà fait

175T. Muitas vezes eles não entendem não... o a fait eu acho que eles até entendem mas a gente tem que tomar cuidado com isso no nível um

176D. Uhum

177T. passé composé mas daí eles ficam ué mas como assim professora tenho feito?... não quem já fez...não professora mas é tenho ((risos))...às vezes bom enfim...

178D. é verdade

179T. [isso não é

180D. e não tem jeito de não falar o passado... não tem como *in. vídeo*

181D. on fait tous ensemble ? on va commencer à chercher mercredi mercredi mercredi

181T. é:: dá pra transformar no presente eu acho

181D. on fait tous ensemble ? on va commencer à chercher mercredi mercredi mercredi

181T. é:: dá pra transformar no presente eu acho

182D. 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?

183AIII. eh só tem uma coisa eh::

fim vídeo

184P. se a gente for ver essa daí é a terceira explicação né?

185T. Sim

186D. [uhum

187P. a primeira do meni/dele né depois a do menino e depois volta... pro Danilo NE

188D. cinco minutos

189T. e daí depois o cara fala ah não entendi direito né?

190D. teve uma hora que eu já tava assim olha pelo amor de deus vamos começar... pode fazer errado não tem problema...

191T. ((risos))

192D. usa as vinte atividades ((risos))

193T. mas eles aprend/não lembro:: assim eles tem né? como fazer vinte?

194D. [tem

195T. [ah é verdade... eu escrevi bastante na lousa

196D. [até porque assim... na verdade je fais du football je fais du basketball je fais du skate você só precisa mudar o/o esporte

197T. [é sim... é verdade eu lembro que eu fiz

198D. je joue du piano je joue du...

199T. ah ham, sim... não... tá

200D. a idéia era mesmo treinar esse joue du/ jouer au

201T. não o problema foi a explicação né só

202P. quando você acha que você pararia de explicar?

203T. quando que eu pararia de explicar? bom eu faria o que eu falei... “pensem anotem se quiserem duas atividades que vocês fazem em casa dia da semana... vocês podem até mentir mas eu quero dez atividades diferentes são duas para cada

dia"...aí depois "ça va? vocês leram o que vocês escreveram? Fermez"... e agora a gente passa pro oral pra praticar a pronúncia dessas atividades... tudo bem que teve primeiro a atividade escrita não vai ser totalmente oral né... mas como/eu acho que o principal aí era praticar/era pra lembrar:: e praticar::

204D. [(o da aula passada)... é...uhum

205T. o uso...a pronúncia... (então era mais pra) ()

206D. é pra lembrar mais a preposição jouer du jouer du e quando é jouer au quando é faire du

207T. [é acho que escrever nem seria grave... mas se depois eles fechassem e tentassem lembrar as dez por exemplo

208D. Uhum

209T. lundi ah eu falei... mesmo que eles trocassem e falassem duas de vendredi no lundi

210D. agora eu já tava abrindo mão eu já tava ()

211T. [mas quando que eu pararia de explicar?... não eu eu deixaria claro

212D. você deixaria claro?

213T. sim... ou eu simplificaria na hora mas eu não ia deixar jogar errado não ((risos))

214D. não agora eu tava deixando jogar errado eu falei assim aí gente vocês vão jogar vocês vão usar as vinte atividades o importante é vocês usarem as vinte né então ((risos))

215T. não eu ia talvez simplificar... mas eu ia querer meio do jeito que eu fiz... não sei

216D. uhum...entendi

217T. e:: bom...enfim

218D. [é que depois de cinco minutos pra mim já eram dez

219T. ((risos))

220D. pra mim já era quinze minutos

221T. e aí você pensou... a câmera...ela tá filmando ((risos)) vamo logo

222D. [a câmera ((risos))

223T. vamo depressa

224D. pode ser que tenha influenciado não vou dizer ((risos))

225P. você acha que influenciou?

226T. pra mim influencia

227D. [ah é lógico que o tempo/o tempo passa mais devagar sim é possível eu acho que eu taria mais:: vamos jogar gente vamos jogar mais ansioso pra começar o jogo não sei talvez eu tivesse explicado então mais uma vez se:: se não tivesse lá...mas não sei talvez não talvez eu/eu/ quer dizer às vezes eu já fico ansioso assim por causa do tempo

228P. vocês acham que ajudaria explicar mais uma vez

229D. aí eu já acho que não ((risos))

230T. eu acho que se mudasse a estratégia da explicação sim

231D. E

232T. se mudasse eh:: não só a estratégia mas dar uma parte de cada vez nesse jogo...entendeu?

233D. Uhum

234P. vamos continuar?

235T. sim... (você tem material pro seu mestrado) ((risos))

in. vídeo

236AIII. aller c'est je aller au cinéma?

237D. je vais

238AIII. je vais aller au cinéma?

239D. je vais AU cinéma

240AIII. je vais au cinéma

241D. je vais au cinéma

242AIII. [(barulho na sala)]

243D. je vais au théâtre

244AIII. [(é je vais)]

245D. je vais à la campagne ...

246T. [(esse cara não estudou muito)... é mas ele explicou direitinho antes

247D. alors dire quatre choses à quatre personnes/à cinq personnes d'accord? vous ne pouvez pas répéter... [d'accord?

248AI. [(ahn...)] ((alunos com expressão de descontentes/barulho na sala))

249D. (il y a déjà beaucoup de vocabulaire que vous avez vu ... d'accord? beaucoup de choses s'il y a quelque chose... (ici) que je vais effacer ... alors, un... deux.../ tout le monde/ levez-vous levez-vous *fim vídeo*

250P. aqui ele fez um pouco o que você falou né?

251T. sim... levez-vous

252D. levez-vous é/é eu sempre uso o levez

253T. [não tá não certinho...é:: a gente presta mais atenção quando o outro tá fazendo né que às vezes eu também eu falo ahn vamos lá pessoal e tá todo mundo sentado... dá uma instrução de cada vez... levez-vous

254D. [exato

255T. dePOis ((risos)) você começa senão ((risos)) como é que eu vou mexer eu to sentado? ((risos))

256D. mas eu tava falando pra Simone eu to sempre reformulando o que eu digo assim... "agora a gente vai jogar um jogo": aí você é aluno você vai pegar daí eu "não não" ((risos))

257T. e P. ((risos))

258T. eu fazia mais isso agora eu já me controlo mais

259D. [eu to o tempo todo tirando as coisas das mãos dos alunos assim... desse jeito mesmo

((risos))
260T. [((risos))... tadinhos... pode (pôr o vídeo)?
261P. Pode
262T. ih:: cadê o som?
in. vídeo
((barulho do vídeo/alunos fazendo a atividade))
263T. aí é isso que eu detesto deixa eu parar *fim vídeo*... quando a gente fala “levez-vous” e alguns querem ficar sentados...
264D. eles falam ah
265T. [MEU...o jogo é pra fazer de PÉ
266D. DÓI né? parece que dói
267T. [é não eu acho que eles ficam/ mesmo quando não tem a câmera eles ficam muito tímidos/não sei o que acontece se é se expor demais quando eu peço pra ir pra lousa às vezes eles aí não...”volontaire”...não tem volontaire?... “toi” ((risos))
268D. toi ((risos))... sabe o que eu fiz semana passada? eu joguei o/o jogo de mímica e aí assim quando eu peço voluntários pra falar né ninguém fala, daí eu quem que NÃO quer falar? daí dois levantaram ótimo vocês vão fazer mímicas então ((risos))
269P. e T. ((risos))
270T. é:: porque... eu fico meio irritada quando não querem eu tento de todas as maneiras não allez ahn non:: on va se réveiller ahn... mas no fundo eu to irritada porque aí/ sabe... tanto que quando eu fui aluna depois de ter começado a ser professora o professor fala “volontaire” eu pulo porque eu fico com pena ((risos)) porque se eu ficar lá meia hora volontaire volontaire ((risos)) e ninguém não tem volontaire “eu, vai”
271D. [vai você
272T. eu paguei um mico na aula de inglês que eu não sabia direito mas eu fui... tadinha da professora
273P. você fica com pena do professor você não vai por vontade própria?
274T. não ((risos)) eu penso no outro lado... não às vezes é por vontade... ou era naquela época agora eu não to estudando nada mas... às vezes é por vontade mas outras, tipo um jogo novo, tipo esse né é novo acho que é por isso também que eles/mas todo mundo junto acho que não tinha nada porque não se levantar mas volontaire uma pessoa ou duas pra um jogo NOvo que você nem sabe direito como que vai ser...
275D. E
276T. dá medo né? você se expor assim foi nessa que eu paguei um mico...
277D. e P. [((risos))
278T. [na frente da sala inteira...mas enfim
279P. vamos continuar?
280T. sim continua
in. vídeo
281D. tout le monde lundi
282AI. Lundi
283D. Mardi
284AI. Mardi
285D. Mercredi
286AI. Mercredi
287D. Jeudi
288AI. Jeudi
289D. Vendredi
290AI. Vendredi
291D. très bien
292AI. très bien ((risos))
fim vídeo
293P. você faria isso também?
294T. Não
295P. repetir...
296T. não porque eles já tinham repetido uma vez
297D. [já repetiram uma vez né?
298T. mas talvez...talvez eles tivessem (dúvida ainda) não sei
299D. ah é vai... foi feito
300P. você (tava de boa)?
301D. ah foi feito foi feito acho que foi produtivo
302T. é não é
303D. vamos repetir mesmo
in. vídeo
304D. on commence...
305AI. ((barulho na sala/alunos fazem atividade/risos/professor se aproxima de cada dupla de alunos))
306T. e tinha parzinhos?... tinha... *fim vídeo* aí que bom...tinha
307D. par pra todo mundo né?
308T. tava/tava em número par...
309D. porque se tivesse três você ia ter que participar mas daí quem participasse com você ia se dar bem
310D. é ((risos))...[exato

311T. ((risos))... [ia acabar mais rápido... é mas é essa é um outro problema pra gente né quando tem número ímpar ou quando é/ é:: quando tem número ímpar ou quando sei lá você quer fazer uma atividade em trio mas vai sobrar:: um::... aí você tem que fazer duplas mas não necessariamente é pra duplas sei lá

313D. é...eu jogo com eles (quando é assim), mas aí não dá pra prestar atenção no que eles estão falando (e corrigir) (você quer corrigir eles) também

314T. sim quando você diz que todo mundo junto...

315D. [quando você joga

316T. [ah quando você joga... sim eu não gosto disso também porque não dá pra acompanhá-los direito mas eu várias vezes eu jogo::... to falando com o cara aí eu escuto erro do outro "tal coisa"... ((risos)) aí (a pessoa que ta comigo, tadinha) ah pardon, continue ((risos))

in. vídeo

317AI. ((barulho dos alunos fazendo o jogo))

318T. a pronúncia dela é bonitinha

319D. essa daqui né?

320T. é::

321D. é que ela é uma fausse debutante

fim vídeo

322P. o que é?

323D. elle é une fausse débutante

324T. hum je vais au bUreau ((pronúncia francesa))/(eles falam) bUreau ((pronúncia brasileira))

325D. [(ela já chegou falando assim)... ela faltou as três primeiras aulas e ela já fala um pouco bem assim ela aprendeu na escola ou algo assim

326T. Uhum

327D. [mas não se lembra muito também

328T. ai tem muitos né que aprenderam de pequeno na escola e vêm estudar aqui

329D. (tipo conquenta anos) atrás

330T. [eu acho tão bonitinho... é... eu acho tão bonitinho

in. vídeo

331AI. ((barulho dos alunos fazendo a atividade))

332D. (você vê que) elas já estão em mardi... elas nem trocaram e elas estão em mardi as duas

333T. eu olhei a menina/ dá uma paradinha *fim vídeo*... eu olhei a menina lá que tava meio timidazinha né mardi ((risos)) ela não gritou igual essa daqui... ela não gritou igual você falou mardi mardi não ela é mais

334D. [((risos))... ela é a mais/a mais difícil da sala

335T. é?

336D. é ela é que/ ela é a única que vai/que vai repetir que ta mUito mal

337T. nossa tadinha

in. vídeo

338AI. ((alunos fazendo a atividade))

fim vídeo

339T. humm... (no vídeo eu vi) né essa senhora perguntou nós continuamos:: todos os dias?

340D. E

341T. eh:: talvez não tenha ficado claro/claro pra eles que tinha que mudar de

342D. mudar de/de

343T. [partenaire

344D. é depois eu venho falar com elas e eu descubro que elas já estão no mercredi juntas ((risos))

345T. e P. ((risos))

346T. "mas tem que mudar... eu falei" ((risos))

347D. né tipo ((risos))

in. vídeo

348AI. ((barulho dos alunos fazendo a atividade))

349T. aí ó...tá chamando

350D. [chamando (outra pessoa)... ()

fim vídeo

351T. eu não entendi essa parte

352D. o quê?

353T. não mardi não lundi lundi lundi mas elas não tinham feito lundi eu não entendi?

354D. elas ainda estavam

355T. ah:: mas por quê?

356D. não sei acho que eu corrigi elas

357T. acha o quê?

358D. eu acho que eu corrigi o que elas falaram não sei mais também

359T. ((risos)) talvez elas não tinham feito quatro atividades e você queria as quatro

360D. [é::... talvez

361T. Tá

in. vídeo e fim vídeo

362T. é eu ia comentar isso o que que você ia falar?

363P. eu ia perguntar justamente o que que o Danilo está fazendo ali né?

364T. não então que você falou/falou quatro ah très bien...

365D. ahn?...pra procurar outro

366T. então mas você não falou...

367D. vai procurar outro (pra você)

368T. você deu uma voltinha eu não ouvi você falar "cherchez un autre"

369D. não foi très bien só

370T. [é...bom mas é que tava/ pra você tava subentendido que era pra procurar outro...é

371D. [que era pra procurar outra pessoa

372T. é...não mas

373P. [talvez eles tenham entendido

374T. sim sim sim... não é que parece/eles deram uma paradinha será que eles vão continuar vamos ver

in. vídeo

375T. ah você/você tá falando aqui

376D. é porque eles não acham outro par é isso

376T. ah tá...ah eles procuraram sim

377D. (ah eu não quis complicar) elas já estão no mercredi (eu deixei)

378T. eu faço igualzinho e eu sou alta também... olha pra baixo assim

379D. ((risos)) pra ouvir às vezes eu faço assim

380T. não...não é pra ouvir não é pra fazer peur mesmo causar medo assim

381D. ((risos))

382T. alors...não falei isso ((risos))

in. vídeo e fim vídeo

383P. deixa eu falar por que que você acha que ele fez por causa disso pra assustar os alunos? ((risos))

384T. não não não é pra assustar ele (parou parou) mas eu/eu paro e já penso... "vamos ver" não nesse caso ele/ele nem sabia ainda né?

385D. o quê?

386T. que elas estavam erradas... é a tua pose só

387D. é minha pose de ouvir (eles assim)

388T. [é que eu em geral eu não sei como é eu acho que em geral eu fico com os braços assim pra trás:: ou...

389D. (acho que eu)

390T. não sei se eu cruzo os braços...preciso reparar quando chegar o meu pra ver se eu cruzo os braços

391P. ((risos))

392T. mas:: quando eu cruzo os braços assim...eu não sei se eu cruzei no jogo e eu não estava nervosa mas em geral eu fico assim...(COMment?) ((risos)) fingir eu tô bem brava por dentro eu tô mas eu tento não expressar muita...mas por isso é mas é a pose dele

393P. [eu não entendi você finge que você tá brava ou você tá brava mesmo por dentro?

394T. [não eu estou brava...mas eu/eu falo o que eu queria falar mais sério eu falo meio rindo... tipo comment ahn? non mais attention ahn les gens... eu falo mais assim

395P. [mas te incomoda muito assim quando eles não

396T. [quando eles fazem coisa que eu falei que era pra fazer outra?... se eu ach/ é que então eu acho que ficou claro...que nem ele que achou que tava claro eu acho

397D. [na verdade não

398T. não você não achou que tava claro?

399D. Não

400T. se eu acho que tá claro se a maior parte da sala entendeu ou eu tô vendo que todo mundo entendeu pode ser que duas pessoas não entenderam...mas eu/eu fico brava sim se faz alguma coisa

401D. não eu fico (mais)

402T. [o que eu já percebi é que é que algumas vezes/são raras em geral é porque não entenderam mas algumas vezes... os alunos fazem de uma outra maneira a atividade e me falaram "ah professora tá muito longe o outro"((risos)) de preguiça mesmo sabe

403D. [de preguiça::ça

404T. e aí eu fico brava

405D. não eu fico bravo também se você pede pra fazer alguma coisa:: e aí eles fazem/eles pegam o caminho mais fácil sabe

406T. é::

407D. [é igual o que falei/igual o que eu tava falando hoje na reunião você usar/você tá ensinando comparação e o cara ah je suis très je suis très mas você acabou de aprender o plus e o moins sabe? plus de moins de vamos usar o que você acabou de aprender? ah je suis beaucoup tu étais beaucoup tu es très sabe?

408T. Sim

409D. e aí fala gente? e aí eu fico bravo mas nesse caso eu sou bastante compreensivo porque eu já tipo tinha uma noção de que muita gente não tinha entendido que eles iam pegar jogando e tal

410T. Uhum

in. vídeo

411AI. ((barulho dos alunos e do professor durante o jogo. O professor explica a alguns alunos como proceder no jogo))

412D., T. e P. ((risos))

413D. ça va ça va continuez ((risos))

fim vídeo

414T. mais je pense que...oui...c'est bon
415D. [oui...c'est bon
416T. qu'est-ce que tu vas faire?
417D. ouais c'est normal
418T. dire ah non non
419D. ouais ouais
420T. dire ah non non
421P. tu ferais la même chose toi?
422T. je pense que oui...c'est un cas séparé parce que on a vu les autres et ils changeaient n'est-ce pas?
423D. [uhum
424T. c'était un seul cas
425D. Ouais
426T. Donc
in. vídeo
427AI. ((barulho dos alunos ao longo da atividade))
fim vídeo
428T. (tadinho do cara)... ele tá gritando faz cinco anos/não, faz parte do jogo...jeudi jeudi jeudi ((risos))
429D. ((risos))
430P. mas aqui o Danilo ele tá jogando com ele não?
431T. ele tá jogando?
432D. então eu não lembro se eu joguei
in. vídeo
433AI. ((alunos fazendo atividade))
434D. aí eu joguei um pouquinho sim
435T. ué?
fim vídeo
436T. por quê? eu não entendi ((risos))
437P. ((risos))
438D. ah eles estavam esperando os dois sozinhos falei "ah eu vou fazer alguma coisa" ((risos))
439T. ((risos)) sério?... ah tá ((risos))
440D. peut-être que ça n'a pas été assez si habile mais ((risos))
441P. tu ne ferais pas ça?
442T. ((risos)) eu não sei eu acho que como tem pares e pares eu acho que não
443D. [pois é eu acho que eu mais estraguei mesmo né? é verdade
444T. [não não sei se você estragou mas eu achei engraçado que a menina chegou agora te perguntando um negócio e agora que eu reparei que ele tava jogando com o cara...bom será que/ aí eu não sei porque eu fico meio desesperada quando alguém tá sozinho também ((risos)) não sei acho que depende da situação eu falaria (como você)
445P. você jogaria porque ele tá sozinho?
446T. acho que sim ((risos))
447P. e D. ((risos))
448D. mas faz sentid/mas faz
449T. [ninguém pode roubar só o professor
450D. só o professor/mas faz sentido de eles ficarem sozinhos pois assim que aparecer outro par eles vão se juntar não é? aí se agora aparecer outro par um vai ficar sobrando de qualquer jeito então
451T. sim ((risos))
452D. ((risos)) você vai causando uma:: ((risos))
453T. é ((risos))
454D. bom mas é bem isso você vê alguém sozinho sem fazer nada sem produzir daí você fala eu vou jogar vai vou jogar um pouquinho com ele e tal:: corrigir os erros
455P. te incomoda que Ele esteja sem fazer nada?
456D. sozinho é::
457P. e mas/quando você tá sem fazer nada::
458D. não não daí eu vou procurar o erro de alguém ou ficar perto ouvindo e tal mas no caso estavam os dois olhando não tem outro par não tem outro par aí bom ((risos))
459P. você faria a mesma coisa?
460T. eu não sei se nesse jogo nesse jogo eu acho que não... porque tem par certinho pra todo mundo ele falou que ia ganha::r quem terminasse primeiro...
461D. Uhum
462T. não era isso?
463D. era...
464T. aí não sei eu acho que::
465D. e eu esqueci de comprar bombom
466T. ((risos)) você vai ver o meu ((risos))
467P. ((risos))
468T. você vai ver o meu ((risos))
in. vídeo
469AI. ((alunos fazendo a atividade. Os três assistem ao vídeo))

470D. (ele tá explicando pra outra)
 fim vídeo
 471T. quê?
 472D. ele tá explicando direitinho pra ela ((risos))
 473T. hum::
 474D. jouer au:: jouer au basketball mais c'est faire du basketball
 475T. é... não como é que é?
 476D. porque é jouer au football mas c'est faire du football
 477T. (mas não fala) jouer au basket?
 478D. voilà...jouer au
 479T. a gente pode né?
 480D. jouer au basket
 481T. jouer au é pra sport d'équipe
 482D. Voilà
 483T. basket est un sport d'équipe
 484D. voilà...mas então ele tá falando pra ela porque a menina falou jouer du football aí ele não não jouer au
 485T. [ah:: tá::
 486D. é faire du e jouer au
 487T. [entendi... ah eu me distraí porque eu gostei do vestido da menina ((risos)) nada a ver
 488D. ((risos))
 489T. ((risos)) continua Simone... não transcreve isso não, hein
 490P. não ((risos))
 491T. vocês estão vendo? Esse modelo...no inverno florido ((risos))
 492D. ((risos)) (é, eu não to prestando atenção)
 493P. eu ia perguntar pra vocês, ele tá explicando é/ahn/com o auxílio da lousa né?
 494T. Sim
 495D. [é
 496P. você usaria a lousa também ou não?
 497T. acho que sim, mas ele tinha dito que ia apagar
 498D. eu disse que ia apagar
 499T. [não é isso? ((risos)) agora eu tô lembrando
 500D. ((risos)) já tinha esquecido desse (comentário) ((risos))
 501P. ((risos))
 502T. ah eu acho que sim:: se bem que né?
 503D. mas deixa eu
 504T. [ah mas você falou que ia apagar e depois você desistiu porque você falou assim pra eles
 505D. [eu não desisti eu esqueci
 506T. não mas você/eu acho que você desistiu pela tua fala porque um pouquinho depois você fala assim vocês fa/falam as atividades tem algumas na lousa até para ajudar vocês:: lembra que você falou?
 507D. é mas depois eu falei que eu vo/que eu vou apagar
 508T. ah depois você ainda falou que ia apa?
 509D. [é eu falei que ia apagar
 510T. ahn:: tá...entendi... eu acho ah não sei
 511D. ah eu esqueci bom eu ia apagar a minha intenção era apagar... mas você ia/você apagaria ou você deixaria?
 512T. nesse jogo:: apagaria... eu apagaria
 513D. [é eu também
 514T. nesse jogo eu apagaria sim
 515P. mas você acha que teve algum problema em deixar? na lousa?
 516T. sim porque não é para ler...é pro que eles têm na cabeça né?
 517D. Uhum
 518T. () tem isso...é pro que eles...eh:: têm:: do que eles sabem
 519P. você acha que deixando na lousa eles começariam a ler?
 520T. alguns sim...mas não todos
 521D. [uhum
 522P. você acha que eles tão? A gente pode observar também
 523T. [não eles não tão lendo eu acho... é vamos observar se eles (estão mesmo)
 in. vídeo
 524T. aquelas duas senhoras juntavam esses dois também... não até que eles não tão não *fim vídeo*
 525T. ah se bem que essas duas aqui ó tão levantando o pézinho hum:: ((risos))
 526D. ((risos))
 in. vídeo
 527D. (no vídeo). il faut pas répéter
 528D. il faut pas répéter
 529AI. ((barulho dos alunos fazendo a atividade))
 530AIV. acabou acabou
 531D. tu as gagné? ()
 532AI. ((palmas para as vencedoras))

533D. Caim, qu'est-ce que Maria fait le vendredi? Le vendredi, seulement le vendredi
534AV. elle joue:: ()
535D. elle joue au
536AI. ((barulho da classe))
537AV. elle/ elle fait/elle fait la gymnastique/ de la gymnastique
538D. très bien
539AV. elle jouié du:: piano
540D. elle joue::... tout le monde elle joue du piano
541AI. elle joue du piano
542D. elle joue de la guitare
543AI. elle joue de la guitare
544D. elle joue de la batterie
545AI. elle joue de la batterie
546D. oui... oui mais c'est là c'est l'infinifitif jouer... le verbe jouer je joue tu joues il joue... voilà o e/ le E final il n'a pas d'accent
547AV. e/elle jouié/ joue ::: le:: violon
548D. du violon... très bien très bien et qu'est que Caim fait?
549AIV. il fait de la gymnastique... il joue:: de la batterie et il joue/ il faire du ski
550D. [il fait du ski ... tout le monde il FAIT
551AI. Fait
552D. je fais
553AI. je fais
554D. tu fais
555AI. tu fais
556D. il fait
557AI. il fait...
558AVI. il joué/JOUE de piano
559D. du piano très bien... ((barulho na sala)) *fim vídeo*
560P. você terminaria mais ou menos assim também ou não?
561T. uhm:: acho que sim::...eu acho que eu não pediria para dizer as quatro atividades... eu acho que não pediria para falar atividade nenhuma "ah ganhou ah ganhou é isso aí::" não sei...acho que eu não falaria pra re/não talvez eu mandasse repetir umas duas só pra conferir que eles terminaram mesmo...se bem que eles podem inventar na hora NE
562D. era mais pra caso se eles tivessem falado o tempo todo errado tipo:: jouer:: au piano...sabe?
563T. [sim sim...pra corrigir
564D. pra corrigir essas últimas coisas...caso alguém
565T. [mas você já tinha (revisado) também né porque tá na lousa
566D. Uhum
567T. não mas tá tá certinho...bom eles falaram tudo eu acho que valeu::...foi legal...demorou um pouquinho pra eles entenderem, mas valeu...
568D. não e demorou exatamente o tempo que eu tinha previsto quinze minutos ó ((risos))
569T. ((risos)) que bom
570D. to ficando bom em fazer minha ficha de preparação de curso
571P. você acha que foi uma atividade então proveitosa... que foi legal?
572T. SIM:: ele/ele tinha explicado as regras na lousa que eu to vendo faire du jouer au...e se os alunos acabaram falando errado enfim e/ele andou na sala é:: explicando o que tava vendo/não/vendo o que tava havendo explicando os erros não dá para acompanhar TODO mundo mas ele corrigiu e tudo ele corrigia a pronúncia/um aluno aquele lá que eu pensei que tava dormindo até ajudou::
573D. Uhum
574T. enfim... esse aluno que você escolheu pra/prá falar no comecinho ele é um dos melhores eu acho foi por isso que você escolheu?
575D. ele é me/ele é bom mas ele é::/ele/ele é difícil porque ele tá sempre angustiado procurando regra, procurando regra, procurando regra então...mas ele fala bastante
576T. tá bom...ah foi legal
577P. você acha que os alunos se divertiram?
578T. eu acho que sim... eu creio que sim a gente via eles rindo e:: enfim falando um com o outro é bom
579D. andar um pouco, né... movimentar um pouquinho
580T. [sim é bom porque às vezes fica só a panelinha né fica dois do lado da sala dois do outro nunca se falam dessa forma fala todo mundo um com o outro é bom
581P. e você acha que o Danilo também se divertiu?
582T. eu acho que sim
583P. e D. ((risos))
584T. não necessariamente se divertiu mas... é uma coisa diferente né todo mundo falando junto e tal não fica a carga pra você:: NE
585D. [uhum
586T. ficava a carga DEles desenvolver você só precisava::
587D. ah legal que assim eu me diverti mas eu/eu/o que mais me agradou mesmo foi ver tipo um explicando pro outro o erro assim sabe tipo

588T. [sim
589D. [quando um fala errado o outro “ah não é jouer du” “ah tá” “é jouer au”... essas coisas... quando eles esse tipo de jogo eu gosto (porque) um corrige o outro
590T. [sim... sim... uhuh
591D. mas eu me divirto SEMPRE:: nossa, to sempre me divertindo
592P. ((risos))
593T. legal legal
594P. bom então vamos passar para o seu vídeo agora Tereza?
595T. Sim
596P. deixa eu só ver se a fita tem bastante tempo né?
597D. quanto tempo tem de fita?
598T. eu acho que passou vinte... ah ele deu uma paradinha...
599D. é porque passou mais NE
600T. nossa dezessete e quinze... deve ter passado uns quarenta minutos ((risos)) foi isso? cinquen::ta?
601P. [vamos parar essa fita?
602D. [vamos
603P. é com você
604D. ah é é comigo
605T. [tá
606P. tá todo mundo confortável a gente pode continuar?
607D. tá:: eu temo que seja uma coisa “não, ta bom do jeito que ta, gostei, achei legal”
608P. ((risos))
609D. “é assim mesmo” né... aquela coisa sem opinião sabe?
610P. então vamos assistir?
611T. [sem o quê?
612D. sem opinião sabe
613P. não eu acho que você vai ter opiniões:: sim vamos ver... porque é bem diferente né? vamos dar uma observada
614T. é diferente
615P. deixa eu andar um pouquinho
in. vídeo
616D. ((inaudível))
617P. non ça va ()
618T. ça va?
fim vídeo
619P., T e D. ((risos))
620D. ah ()
621T. non ça va ((risos))
622P. ela se dirigiu diretamente a mim né? ((risos))
623D. [diretamente é é... eu achei que você tivesse filmado a aula inteira por isso que eu
624T. [não eu falei vou esperar:: a Simone acender/ porque eu não sabia você tava meio ainda assim mas bom enfim
625D. avisa olha o jogo vai começar agora
626P. e T. ((risos))
in. vídeo
627T. alors le gens vous (venez)... vous faites deux groupes... cinq personnes ici et quatre personnes ici (comme il y a beaucoup de chaises) cinq personnes ici et quatre ici... d'accord? ((barulho na sala, os alunos estão se arrumando para fazer a atividade proposta pela professora))
628D. levez-vous ((risos))
fim vídeo
629T. mas eles já tinham aprendido o verbo venez
630D. venez ah tá... não sim mas o problema é que não vem né?
631T. tudo bem
632D. [venez mas fica lá ((risos))
633T. [exatamente... eu devia ter falado levez-vous...venez
634D. [venez
635P. ((risos))
636T. uma coisa de cada vez
637D. [toi ici et toi ici et toi ici
638T. [eles iam falar não dá para ir sentado professora... levez
639P. e D. [((risos))
640T. tá bom vai vamos continuar
641D. ((risos)) tem isso
in. vídeo
642T. ici, il y a les noms des professions () ne mélangez pas... ça c'est une et ça c'est un autre...d'accord ((barulho da aula)) ()
vous regardez (les professions) vous voyez se vous connaissez ou non...quels sont les (plus difficiles) *fim vídeo*
643D. ((risos)) ele ficou indeciso, NE
644T. é ele escolheu... você vê ()
645D. [não ele estava lá atrás assim né aí você precisa falar pra ele pra vim mais né:: agora ele veio e ()

646T. [ele é/ele é bem tímidozinho esse cara...bom enfim
647D. mas sempre tem um quando eu cheguei às vezes você manda fazer em círculo aí a pessoa que chega atrasada eles sentam atrás aí você “não vamos abrir o círculo”
648T. é/é essa/bom enfim depois
649P. pode falar
650T. não, eu quero ver o que ele vai falar
651P. ((risos))
652T. né porque depois você vê a disposição da sala e não está em círculo porque eu já cansei de tentar fazer círculo com essa turma eu fiz umas duas ou três semanas... “pessoal vamos fazer um círculo?” aí tal faz o círculo... “pessoal semana que vem vamos arrumar assim né quando eu chegar...” aí eu semana que vem/na outra semana eu tenho que arrumar de novo...eu/chega uma hora que eu falei “gente vocês não querem fazer o círculo é melhor:: né::” aí fica um olha assim para o outro aí eu falo “ah quer saber se não quer não quer e pronto”
653D. ((risos)) entendi
654T. esses dois eles são ótimos mas eles gostam de sentar lá no cantinho
655D. Sei
656T. entendeu? então:: falo ah tem uma senhora que tem que sentar no meio eu lembro que quando eu fiz o círculo uma vez ela falou “ah não professora eu tenho que ficar perto porque eu não enxergo...” tá bom então ela senta bem:: perto entendeu...então tá não querem não querem...mas eu acho bem melhor o círculo
657D. [eu também prefiro
658T. eu acho...mas eu não vou obrigar entendeu?
659D. [é mas eles já fazem
660T. é os meus no sábado eles mesmos fazem também mas esses daí enfim bom vamos continuar
in. vídeo
661T. ((a professora explica aos alunos a atividade))si vou ne savez pas, il n’y a pas de problème, vou allez recevoir les images... vous allez faire des hypothèses... discutez entre vous
662D. essa do discutez é incrível né? *fim vídeo* você precisa falar para eles discutir eles olham e ficam olhando para a sua cara
663T. ((risos))
664D. “discutez:: profitez pour parler” né é impressionante você vai fazer um joguinho alguma coisa e os dois estão lá assim lendo pronto já li...não “mais c’est pour parler” o objetivo é falar
665T. não não não mas eu tinha falado primeiro para eles lerem
666D. ah tá entendi
667T. agora eu falei “discutez faites des hypothèses” eu não tinha dado essa instrução
668D. não, era só tipo regardez et voyez ce que vous ne savez pas
669T. [é lisez::...voyez pensez à ce qui est comme en portugais:: e agora eu falei faites des hypothèses
670D. Uhum
671T. porque eu vi assim/ isso daí eu não tinha comentado com a Simone mas esse grupo estava sempre um pouquinho atrás que esse você vai ver depois então se esse já acabou de ler eu falei para fazer des hypothèses enquanto que esse aqui acabava enfim (on va continuer)
672D. [a h:: tá
in. vídeo
673T. eles queriam a explicação
674D. eles queriam
675T. aí eu tenho que ficar quieta não posso falar
fim vídeo
676T. era a primeira vez que eles estavam vendo mais profissões eles sabiam profissões básicas/só para encaixar no contexto/ eles sabiam algumas poucas mas várias assim acho que tinham algumas em cada grupo que eles estavam vendo agora
677D. [que eles não sabiam né?
678T. e a gente ainda não tinha formalizado a regra
679D. [não e a idéia é fazer hipótese mesmo né?
680T. sim sim... por isso que eles ficam “o que que é isso?” () ((risos))
681D. [()... não eu também quando eu faço isso/é porque na verdade a maioria das minhas atividades sobre as profissões são de leitura “gente vocês tem que entender o peso global vocês vão conseguir responder eu te prometo:to que você vai conseguir ler não abre o dicionário je te promets”
682P. você pode parar também quando você quiser
in. vídeo
683T. (vous avez tout lu?...) (vous avez tout lu?) ça va?
fim vídeo
684D. engraçado né a gente fala “vous avez tout lu?...” nada... “vous avez tout lu?” ...nada... “ça va?” “ça va” ((risos))
685P. ((risos))
686T. é porque usou o passé composé
687D. [é é o passé composé...tem que ser simples “ça va?” “ça va”
688T. [a gente sabe mas depois que a gente vai pensar “nossa o problema é o passé composé”
689D. ((risos))
690T. porque eles sabem lire lisez agora avez lu eles não sabem

691D. a gente pode começar assim “terminé? fini? c’est terminé? c’est fini?”
692T. [sim sim
In. vídeo e fim
693D. você deixa eles falarem assim em português na aula discutir em português?
694T. nesse caso sim... porque eles não tinham ainda vocabulário suficiente
695D. [vocabulário
696T. e era realmente para ver qual era parecida com o português:: qual que não::
697D. ah:: tá
698T. [aí eu permiti eles ainda não tinham visto explicação do quê que fazia tal profissão agora com esse joguinho é que eu vou introduzir entendeu?
699D. uhum...eu tava deixando mas aí a partir de certo momento do curso eu “ah gente faz mímica se vira” sabe
700T. Uhum
701D. assim tipo “usa o verbo no infinitivo mes::mo sabe se não sabe conjugar”
702T. [uhum...uhum
703D. [eu já não estou deixando/nesse/nesse tipo de jogo assim
eu já to::/mais chato eu acho
704P. por quê?
705D. porque eu comecei a falar português ((risos))
706P. ((risos))
707D. eu acho que sei lá a gente começa um fala português aí o outro responde em português e aí sei lá de repente tá todo mundo falando português... eu dei umas explicações em português que eu acho que eles se sentiram à vontade aí:: aí já era ((risos))...agora eu to BEm chato com isso
708P. uhum...e você acha que se eles continuarem falando em português eles aprendem:: me::nos
709D. [menos acho que mesmo que/você não consiga falar o que você/fala tudo errado mas você falou três verbos no/no francês já é alguma coisa para lembrar né?...já é uma coisa que fica um pouco mais marcada né... que nem o Maurício que foi explicar...sabe? “vous::” como que é que ele falou? “nous parlez” sabe? “nou parlez avec an autre/another” depois “un autre personne...” conjugou errado, mas ele falou o verbo parler já tamo/já tá saindo ganhando alguma coisa né (pode ser)
710P. [uhum... uhum
711D. é agora eu tô mais chato agora com isso mesmo
712P. Uhum
in. vídeo
713T. ((a professora fica conferindo a discussão dos alunos)) vous avez tout lu? oui?
fim do vídeo
714T. aí eles responderam oui
715D. [aí eles entenderam que era... eu tava esperando que você soltasse um “ça va” depois ((risos))... mas não, foi bem sucedido, coitados
716T. pelo menos, né (foi bem)
717P. então talvez às vezes eles entendam vocês
718D. E
719T. eu acho que eles entend/ eles tavam entendendo... eu acho que eles não tinham terminado ainda de organizar as palavras enfim
in. vídeo
720T. (vous avez vu?) ici il y a des images... on va mélanger les images/ on va mélanger et faire un jeu de mémoire vous savez comment ça marche, s’il vous plaît mélangez... ici il y a les images... on va mélanger
721D. que que foi que ela falou?
fim vídeo
722T. eu/eu não:: lembro o que que ela falou que ela fa/quer voltar para tentar entender?
723D. não precisa
724T. é mas ela falou alguma coisa “ih mas ela está misturando tudo” alguma coisa assim “é claro...bien sûr...” bom enfim
in. vídeo
((os três assistem ao vídeo))
fim vídeo
725P. D. e T. ((risos))
726P. por que que você acha que ela disse isso?
727D. nossas/nós e nossas desculpas para fazer eles jogarem né? “não, gente é fácil vocês vão conseguir” “levanta, faz bem para vocês” “vamos lá:: é legal::...vocês vão treinar:: repete, faz bem::”
728T. ((risos))
729P. mas não foi isso que ela falou
730D. “como é/ vocês são jovens vai ser fácil”
731T. ((risos)) ó o preconceito né?
732D. ((risos)) é também tem essa né... não mas os meus também, assim “ai tem que ser dez atividades” “vocês já viram uma pancada de vocabulário vamos lá” “vous avez beaucoup vu il y a ici” sabe tipo... não sei se foi nesse sentido sabe mas eh:: eu/eu estou sempre nessa tentativa às vezes de (animar eles) para aquele pessoal que está meio ah:: mas dez atividades?
733T. [não é eles acharam difícil eu falei “não vocês são jovens” foi meio brincando mas tem um certo preconceito nisso eu sei
734D. ((risos))

735T. eu sei...eu sei que tem
736P. você acha que tem?
737D. preconceito? ahn já/não sei...(preconceito)... ah não...eu não sei
738P. você acha que não?
739D. eu acho que não acho que é mais eu/o que me chamou a atenção acho que foi mais isso mesmo esse tipo de coisa que o professor faz às vezes quando o aluno está meio “ai mas tá difícil aí mas não sei o que lá” aí tipo você solta essa “não, é fácil vamos lá...não, olha vocês já viram um monte de coisas vocês sabem, vocês conseguem”
740T. [então mas eu podia ter falado “não, é fácil”]
741D. [é::
742T. [e não ter jogado isso do jovem
743D. [do jovem
744T. eu concordo que é meio esteriótipo ((risos))... é meio esteriótipo tipo os mais velhos ((risos)) tem um pouco mais de dificuldade vocês são jovens ((risos))
745D. ((riso))
746T. não mas... é que a maioria é que tá errado a gente generalisar...mas é que a maioria né tem um pouquinho mais de dificuldade mas enfim...a maioria que é mais velha mas enfim... você tem cópia disso tudo né Simone?
746T. não mas... é que a maioria é que tá errado a gente generalisar...mas é que a maioria né tem um pouquinho mais de dificuldade mas enfim...a maioria que é mais velha mas enfim... você tem cópia disso tudo né Simone?
747P. oi?
748T. porque eu to vendo parar isso toda hora eu tenho medo de dar um treco...você fez cópia para você né?
749P. [não eu tenho a fita eu tenho a fita, não... a original
in. vídeo
750D. ((barulho de alguns alunos)) d'accord... il faut jouer le jeu de la mémoire et si vous rencontrer la photo correspondant la figure correspondante au/à la profession *fim vídeo*
751P. aqui eles já começaram a jogar né?... (antes do outro) grupo
752D. [uhum...os dois estão um pouquinho atrasados né... é se é uma competição não é/é
753T. [não era uma competição entre grupo eu não sei eu acho que eu não deixei isso claro...era uma competição:: assim ia ter um ganhador naquele grupo e um nesse grupo
754D. [ah:: tá eu acho que eles estavam jogando um contra o outro
755T. Não
756D. Entendi
757T. é eu acho que eu não deixei isso claro para eles...mas eles não perguntaram isso “um grupo contra o outro?”... não, eles entenderam que era (pra jogar entre eles)
758D. [eu já achei que era isso tipo vamos jogar juntos e todo mundo vai tentar se lembrar qual é a...mas aqui eles estão jogando um contra o outro ou não?
759T. sim...os quatro contra eles e os cinco aqui contra eles/os cinco contra os cinco e os quatro contra os quatro
760D. [hum não porque parecia que todos ficaram felizes quando alguém tirou e tal daí eu pensei que eles estavam (jogando...)
761T. [não iss/não...é porque é uma:: competição né::
762D. Sim
763T. naquelas...eles são colegas de sala então::
764D. [uhum eles são felizes
765T. [eles não vão/nem todo mundo é como a Aina e como a Simone que quer matar alguém ((risos))...sou eu
766D. ((risos))... ah legal legal
767P. é mas é/é o que está chamando a atenção justamente é que aqui eles começaram a jogar sem a explicação, né? aqui ela tá explicando só para Esse grupo
768D. [ah mas é um eu de mémoire né não sei porque eles não ente/eu acho que eles entenderam ()
769T. então eu fui explicar porque eu acho que foi essa senhora ou essa daqui eu agora não lembro direito que falou “vocês sabem jogar?” “uhm mais ou menos” sabe deram/deu uma titubeada
770D. ah sim...sei
771T. pela/pela/pelo ROsto eu vi
772D. ah entendi
773T. [não sei quem que foi não lembro quem que foi que fez meio assim e eu fui explicar
774D. uhum... entendi
775T. mas enfim
776D. é porque /quer dizer não sei eu acho que ela/ se bobear elas até entenderam mas elas estavam inseguras
777T. [é é é
778D. [(como elas devem) ficar inseguras durante a aula inteira com tudo o que elas fazem
779T. [sim...é
780D. tudo o que elas ouvem não sei a questão do (não sei)
in. vídeo e fim
781D. e fica impolido né a gente né...e fica meio/meio falta de educação você repetir não é? “c’est un jeu de la mé::moire...vous connaissez jeu de la mémoire mémoire? mémoire? Voilà”
782. T. e P. ((risos))

783D. et c'est...é a explicação simples no momento "gente é memória vocês conhecem o jogo da memória?" você não precisa explicar o jogo da memória mas realmente você precisa explicar porque se você fala desse jeito eles talvez se...

784T. não é justamente como alguém aí quem/ai não sei quem fez acho que foi essa senhora de bege como ela fez uma cara meio assim "vous savez? vous connaissez?"

785D. "le jeu de la mémoire !"

786T. e aí fez meio...aí eu falei bom eu acho que é melhor eu explicar

787D. é sim

788T. [para garantir que vão jogar direito

789D. eu acho que eu faria a mesma coisa também porque você repetir às vezes não é muito:: por mais que seja (a melhor maneira de explicar) você falar "olha, é um jogo da memória"

790T. então, mas será que todo mundo conhece o jogo da memória? porque eu já dei isso na escola pra criança de onze doze anos tinha criança que não sabia... tudo bem que aqui é tudo adulto

791D. (será isso?)

792T. [mas é sério:: tinha criança que não sabia... aí eu/eu fico será que todo mundo sabe mesmo?

793D. [é pode ser

794T. [e como a mulher fez uma cara meio assim aí eu falei bom melhor explicar ((risos))

795D. é vai saber NE

in. vídeo

((os três assistem o desenvolvimento da atividade))

796P. T.e D ((risos))

fim vídeo

797T. Tadinho

798D. "acho que eu estou na frente da filmagem"

799T. ((risos))

800D. mas as minhas também olhavam para trás (assim, meio alteradas)

in. vídeo

801AI. ((barulho dos alunos fazendo a atividade))

802P. aqui eu acho que a gente pode saltar um pouquinho

803T. você que sabe

((a pesquisadora salta o vídeo))

804AI. ((vozes dos alunos fazendo o jeu de la mémoire))

fim vídeo

805P. eles continuam falando em português né?

806D. uhum.... é eu não teria permitido, eu acho

807T. e como você faria para eles falarem:: em francês algo que eles não sabem? ah você fa/falou que faria mímica

808D. [ajudo é:: faria mímica ou pediria para eles/às vezes eles perguntam

809T. [ah mas bom enfim você viu que às vezes/ que nem o menino ele foi na sorte aí eu falei ah tu as de la chance

810D. [tu as de la chance oui

811T. conforme eles vão falando eu procuro colocar em francês

812D. [colocar

813T. que nem sorte eles nunca vão saber

814D. certo... não, certeza certeza

815T. Né

816D. não não é que eu digo que é uma coisa errada eu acho que/aí é porque...eu não sei quando eles começam eles não param os meus alunos não param

817T. [sim não, isso é verdade uma coisa que eu pensei depois é que eu podia ter, pra eles não falarem MESMO português, é que foi a primeira vez que eu dei esse jogo aí...mas é/e na escola o jogo da memória a criança fala em português mesmo

818D. [uhum

819T. [é uma aula por semana é difícil...mas enfim eles virarem e lerem porque eles tendo que ler eles não vão falar em português né?

820D. E

821T. [o problema é que eu achei que ia demorar muito mais

822D. [ah sim demora

823T. [eles lerem a palavra...e aí virar...bom enfim

824D. não tá certo eu gostei do jogo ele/eles fazem as hipóteses e daí os que sobram eles vão combinando com aqueles que eles não conseguem juntar ou uma coisa que acha que é eu gostei do jogo não muito legal...vou começar a fazer

825P. [você se preocuparia também em relação ao tempo?

826D. bastante...é:: deve ter durado bastante tempo né?

827T. Durou

828D. eu ficaria preocupado com o tempo...eu ficaria um pouco ansioso... "mas vamos lá gente"

829T. eu pensei em fazer repetir né? que nem eu to falando...mas daí eu falei não gente vai demorar se eles forem ler eles vão ficar na dúvida e agora eu leio em português/eu leio em francês/eh:: eu leio o masculino ou eu leio o feminino? porque a cartinha tem o masculino e o feminino

830D. ahn::

831T. e se eles fossem/e tem a figurinha também masculino e feminino/se eles fossem ler os dois ia demorar muito mais enfim bom

832D. Uhum

805P. eles continuam falando em português né?

806D. uhum.... é eu não teria permitido, eu acho

807T. e como você faria para eles falarem:: em francês algo que eles não sabem? ah você fa/falou que faria mímica

808D. [ajudo é:: faria mímica ou pediria para eles/às vezes eles perguntam

809T. [ah mas bom enfim você viu que às vezes/ que nem o menino ele foi na sorte aí eu falei ah tu as de la chance

810D. [tu as de la chance oui

811T. conforme eles vão falando eu procuro colocar em francês

812D. [colocar

813T. que nem sorte eles nunca vão saber

814D. certo... não, certeza certeza

815T. Né

816D. não não é que eu digo que é uma coisa errada eu acho que/aí é porque...eu não sei quando eles começam eles não param os meus alunos não param

817T. [sim não, isso é verdade uma coisa que eu pensei depois é que eu podia ter, pra eles não falarem MEsmo português, é que foi a primeira vez que eu dei esse jogo aí...mas é/e na escola o jogo da memória a criança fala em português mesmo

818D. [uhum

819T. [é uma aula por semana é difícilinho...mas enfim eles virarem e lerem porque eles tendo que ler eles não vão falar em português né?

820D. E

821T. [o problema é que eu achei que ia demorar muito mais

822D. [ah sim demora

823T. [eles lerem a palavra...e aí virar...bom enfim

824D. não tá certo eu gostei do jogo ele/eles fazem as hipóteses e daí os que sobram eles vão combinando com aqueles que eles não conseguem juntar ou uma coisa que acha que é eu gostei do jogo não muito legal...vou começar a fazer

825P. [você se preocuparia também em relação ao tempo?

826D. bastante...é:: deve ter durado bastante tempo né?

827T. Durou

828D. eu ficaria preocupado com o tempo...eu ficaria um pouco ansioso... "mas vamos lá gente"

829T. eu pensei em fazer repetir né? que nem eu to falando...mas daí eu falei não gente vai demorar se eles forem ler eles vão ficar na dúvida e agora eu leio em português/eu leio em francês/eh:: eu leio o masculino ou eu leio o feminino? porque a cartinha tem o masculino e o feminino

830D. ahn::

831T. e se eles fossem/e tem a figurinha também masculino e feminino/se eles fossem ler os dois ia demorar muito mais enfim bom

832D. Uhum

in. vídeo

833AI. ((alunos fazem a atividade))

((os três assistem ao vídeo))

fim vídeo

834T. essa menina... aí eu não posso falar

835P. Pode

836T. essa menina...agora que vocês estavam falando do português ela fala mu::ito em português e mesmo na aula quando é só pra falar em francês eu tento toda hora ficar falando pra ela Isabela Isabela...e você já sabe francês e tal...enfim mas aí ela tava mais livre ela tava falando mesmo ((risos))

837D. [uhum... eu também percebo porque assim você/você deixa e de repente EU mesmo você se torna tolerante para certas coisas que eles falam que eles já sabem sem querer porque você já está falando...e aí eles falam coisas que/que podia muito bem ter falado em francês só que aí você fala poxa e eu deixei passar essa sabe

838T. [uhum

839D. outro dia o menino perguntou qual é a::/mas qual a diferença? qual a diferença (de coisa?)

840T. aí você falou isso você já sabe

841D. aí eu falei...quelle?...aí ele quelle est la difference?...quer dizer eles não conhecem direito a palavra diferença mas eles sabem fazer esse tipo de frase qual é qual é...então e/e aí eu percebi/ mais ou menos nessa hora eu percebi que tinha coisas que eu tava deixando passar que eles faziam (a pergunta) em português que/que era/já pertencia ao vocabulário deles

842T. Uhum

843D. [e/e eu deixava passar porque já tava acontecendo né...esse tipo de coisa não sei

844T. Uhum

in. vídeo

845AI. ((barulho dos alunos e da professora durante a atividade))

fim vídeo

846P. ela também esqueceu

847D. o quê?

848T. as balas

849D. você esqueceu as balas também

850P. [((risos))

851T. o menino falou vai ganhar bala...j'ai oublié

852D. j'ai oublié ((risos))...eu sempre esqueço também várias vezes eu esqueço
853T. [tadinhos
854D. ((risos)) mas é legal quando você dá alguma coisa né?
855T. sim não é toda vez mas de vez em quando eles se sentem...contentes
856D. é::
857T. mesmo que são adultos é engraçado né?...eles gostam
858P. mas você fez alguma coisa? de toda forma...você não tinha bala mas
859D. eu fiz o applaudissement...applaudissement q/q/ quando eu esqueço é applaudissement ((risos))
in. vídeo
860T. () vous voyez qu'il y a le féminin et le masculin...metez le féminin à coté du féminin () par exemple le journaliste la journaliste...metez un (à coté) d'autre... ()
861D. eles/elas ainda não terminaram
862AI. ((alunos falando))
fim vídeo
863P. você faria a mesma coisa? você começaria uma outra atividade enquanto o outro termina?
864D. eu acho que eu faria eles esperarem...não sei...na hora a gente faz as coisas que a gente não pensa também né mas...pensando agora para economizar saliva ((risos)) não explicar tudo duas vezes...não sei eu acho que talvez não a não ser que esses daqui estivessem muito longe talvez
865T. então faltavam vários NE
866D. faltavam vários
867T. assim eu não lembro se faltam setes/seis sete pares ali nessa mesa
868D. Uhum
869T. porque eles abriam toda hora o mesmo
870D. Uhum
871T. e aí:: não ia NE
872D. é nunca dá pra saber né ainda mais num jogo como esse assim sabe tipo não sei as coisas acontecem e você vai tentando fazer a coisa andar né mas...eh:: não é/olhando assim...ah nem sei também na hora
in. vídeo
((barulho dos alunos fazendo a atividade))
fim vídeo
873D. você os ajuda agora né?
874P. como?
875D. você tá os ajudando ali né? ou só...
876T. eu não sei... você interpretou como se eu tivesse ajudando mais?
877D. ah não sei só pra ir mais rápido? não você não tava...
878T. eu não sei eu não parei para reparar se eu ajudei mais aí mas eu procurei nos dois grupos dar uma olhadinha
879D. Uhum
880T. [e falar alguma coisa mas pode ser que nessa parte eu tava ajudando mais
881D. é pra ((barulho de palmas))
882T. é para apressar
883D. é eu acho que eu faria isso também
in. vídeo
((a professora dá explicações durante o desenvolvimento do jogo da memória))
884T. aí ó a menina falou zero e eu falei zéro ((pronúncia francesa))
885D. Uhum
886T. (in. vídeo) (il y a) l'explication de chaque profession...vous pouvez partager et mettre à coté...() qu'est que fait chaque profession
fim vídeo
887P. eles já tão duas atividades né?
888D. duas atividades na frente né?... eu acho que isso ia começar a me angustiar ((risos))
889P. e T. ((risos))
890T. não mas vê/vê o que vai acontecer (mais pra frente)
891D. ia começar a me angustiar MUITO ((risos))
892P. por que que você ia ficar angustiado?
893D. ah eu ia... a/a/adiantar acho que de um lado pra...
894T. e como você adiantaria você falou que era uma competição entre eles
895D. é:: ((risos)) sei lá se fosse uma competição eu já tinha desistido da competição, então ((risos))
896T. [((risos))
897D. não gente vai ()
898P ((risos))
899T. aí eu não tive coragem de fazer porque eu falei que ia ter o ganhador né?
900D. é né? duro meu ah não sei porque sei lá eles estão muito atrasados né...((risos))...eu ia conversar um pouco com eles sei lá
901P. [((risos))
902D. [pra atrasar "e aí o que que vocês fizeram no fim de semana? o que que vocês aprenderam na aula passada?" ((risos))
903P. a tua preocupação maior não é o tempo da aula é o tempo de cada grupo?

904D. é porque:: quer dizer aqui/eles vão ficar sem/ou eles vão ficar sem fazer nada ou eles vão perder parte da aula de qualquer jeito NE

905T. eles vão perder o quê?

906D. eles vão perder uma parte da atividade

907T. eles não perderam

908D. não?... eles fizeram tudo no final?

909T. Sim

910D. ah legal

911T. [vai/vai vendo...que eu não lembro direito como eu resolvi mas acho que eu dei uma mão

912P. [mas você ficaria com medo disso?

913D. eu ficaria porque:: quer dizer... gente ah sei lá de repente a parte principal é o final...af eles terminam

914T. você vai ver aqui (ó)

915D. você de repente preparou a parte final da aula para introduzir algo muito difícil ou importante ou que exatamente chegar ao objetivo ali é no final e aí:: um termina e a galera não chegou lá:: e tal e aí você... aí:: não sei NE

916T. não é que nessa atividade:: eh::...no final mesmo quando eles colocaram as profissões:: o desenho da profissão a pala/a denominação da profissão e a explicação da profissão...era só para eles terem...ah eh:: para (usar com) a atividade do livro né no forum/no forum/no alter ego

917D. [uhum

918T. [que tem aquela parte de explicar a profissão que tem uma parte de escuta e tem uma outra oral que eles pedem “explique sua profissão” eu quis dar essa atividade como déclancheur assim NE

919D. [uhum

920T. [então o objetivo era eles conhecerem um pouco...não era necessariamente atingir algo que fosse complicado e que eles depois teriam entendido e os outros não e a gente tinha tempo da aula ainda né...acho que não era nem seis e meia

921D. não...é se você tava contando NE

922T. eu deixei uma hora mais ou menos...eu pus as 18h

923D. [ah você pensou uma hora de atividade?

924T. não...não pensei em uma hora de atividade eu pensei em meia hora quarenta e cinco minutos mas:: com tudo fazendo a explicação na lousa depois e tal...só que:: eu tinha tempo entendeu? e mesmo que passasse das sete horas da noite eu sei que eles têm compromissos e tal e eu sei também que como é fim de semestre eu sei que eles podem ficar um pouquinho mais e tal e se precisasse a gente ia um pouquinho mais

925D. Uhum

926T. mas enfim aí você vai ver

927D. Legal

in. vídeo

((algo acontece na aula e a professora fala mais alto com os alunos))

fim vídeo

928P. T. e D. ((risos))

929D. ah meu ela só quis olhar pra ela e virou aí que eu fui entender que talvez o problema principal estivesse aí entendeu eles estavam virando muito rá::pido e não dava pra todo mundo ver né...ou então eles viravam sempre o mesmo

930D. Uhum

931T. daí é complicado...non comment ça

932D. non comment ça tu ne joues pas correctement hein ((risos))

in. vídeo

933AI. ((barulho dos alunos fazendo a atividade))

934D. mais tu es inquiète/tu es inquiète

935P. [((risos))

936T. ((risos)) oui ((risos)) ((palmas))

937D. parce que tu regardes et è ((palmas)) "où est le pompier?" "le pompier le pompier" ((risos))

938T. ((risos)) oui

939D. e tu regardes Simone... et l'autre groupe il est complètement oublié là (tu vois) tu regardes Simone tu vois ((risos))

940T. non il n'est pas complètement oublié:: tinha tinha:: e/eles depois eu vou conferir as atividades que eles fizeram você vai ver não tá completamente oublié não ((risos))

941D. [sim sim...((risos)) é que eu consigo sentir seu coração batendo daqui... e você “va mos lá gente vamos lá” ((barulho de palmas)) acho que porque eu sou uma pessoa ansiosa eu já estou ansioso ()

942T. (não... deixa au ajudar) ((risos))

943D. deixa aqui que eu jogo eu jogo onde vocês estão? ((risos))

944T. e essa menina aqui ela jogou? ((risos))

945D. ela tá o tempo todo (lá atrás)

946T. ela tá muito atrás ((risos)) acho que ela tá com medo de aparecer no filme sei lá

947D. eu já notei ela tá o tempo todo aí atrás mesmo

948T. ela jogou sim que eu já vi ela jogando...ela é bem tímida essa menina, mas ela tem ()

in. vídeo

949AI. ((barulho dos alunos desenvolvendo a atividade))

fim vídeo

950P. quem ganhou?

951D. é não sei ((risos))

952T. eu não perguntei quem ganhou? eu não perguntei quem ganhou? não eu jurava que eu perguntei/ eu não perguntei gente::?

953D. ((risos)) não ((risos))

954T. volta um pouquinho::

955D. [é verda::de

956T. [não é possível eu não perguntei ((risos))

957D. ((risos))

958T. volta só um pouquinho

959D. correu para pegar as cartas lá ((risos))

960T. [((risos))

961D. mas não ()

962T. aí vai aí *in. vídeo* ((risos))... peraí que eu quero ver se eu perguntei ((risos))

963D. ((risos))

964T. ((risos)) é mesmo:: eu não perguntei ((risos))... não espera será que não

965D. ae::

((a professora dá as instruções da atividade seguinte))

fim vídeo

966. e::la ganhou tá vendo::?

9670D. tu as gagné...tu a gagné

968T. [tá vendo?...eu perguntei:: aí ó e eu vou falar que eu vou dar balinha na próxima aula pode pôr também ((risos))

969D e P. ((risos))

970P. o que você faria primeiro?

971T. [tá bom foi um pouquinho en retard

972D. [olha eu/depois que eu expliquei a brincadeira e já estava “ai olha pode jogar errado mesmo o importante é fazer o jeito certo” jouer au né...o important/chega uma hora que é assim o jogo é legal e tal mas o importante é você fazer o que é linguístico primeiro e:: ma::s às vezes a gente esquece mesmo eu te entendo (perfeitamente) ((risos))

973T. ((risos)) (eu) tava acabando a terceira...vai gente

974D. [é:: não imagina eu depois de cinco sete minutos de explicação eu ai gente vocês podem jogar errado não interessa como mas faz atividade vamos treinar jouer au sabe

975T. [((risos))... tadinhos agora que eu vi...é:: eu devia ter perguntado antes...mas é que eu não queria/eu não queria esperar eles contarem o ((risos)) né vamos depressa ((risos))

in. vídeo

976T. ((professora explica sobre o prêmio do jogo, que ela esqueceu

977AI. ((barulho dos alunos))

978T. ici...ici il y a l’explication de la profession...je partage ici et vous trouvez la profession correspondante d’accord?

fim vídeo

979D. [mais c’était quoi déjà le jeu/le/le jeu c’était l’homme et la femme?

980T. oui il y a le mot au masculin et au féminin la profession au masculin et au féminin...la:: l’ima::ge masculin et féminin...et:: ahn l’explication de la profession

981D. [ah c’est celui que Renata nous a/nous a montré dans la réunion

982T. oui je pense que oui

983D. ah c’est ça avec eh:: le masculin et le féminin e:: l’image...maintenant il y a l’explication

984T. Oui

985D. ah:: d’accord

986P. c’étaient les mêmes Cartes

987D. uhum...alors ils ne savent pas de/déjà bon ils ne savent pas exactement qu’est-ce que c’est

988T. non, ils savent que ce sont des professions mais j’ai voulu donner des:: des explications de quoi s’agissait::

989D. [oui

990T. [chaque profession pour pratiquer un peu les verbes pour connaître d’autres verbes

991D. oui le verbes::

992T. [construire:: ahn:: ou réviser par exemple faire::...

993D. [oui parce qu’ils connaissent déjà ce verbe

994T. [il y avait d’autres (par exemple (l’autre groupe a vu) conçoit/il conçoit des batiments

995D. ah verdade

996T. ils vont penser ah conçoit peut-être construire mais non concevoir enfin

997D. Legal

998T. seulement pour voir les verbes parce qu’ils ont compris...bien sûr

in. vídeo

999P. aqui eu vou adiantar um pouquinho tá?

fim vídeo

1000T. ahn pode/pode explicar para ele...

1001P. uhn?

1002T. porque ele perdeu a explicação que tinha aqui... depois eu pedi pra eles escolherem dois jogos de cartas cada/duas profissões cada aluno e pegar as cartinhas... então cada um teria seis cartinhas né porque são três para uma profissão e três para a outra... eu pedi para cada aluno pegar dois você vê que eles acabaram ((risos)) mais ou menos na mesma hora...porque

realmente eu fiquei olhando né...esqueci de perguntar quem tinha ganhado ((risos))...tadinhos, que dó

in. vídeo

1003T. ((a professora explica o que os alunos devem fazer agora))...alors j'efface le tableau et vous vous s'asseyez si vous voulez asseyez-vous... pas très loin asseyez-vous

fim vídeo

1004D. P. e T. ((risos))

1005D. asseyez-ve/asseyez-vous... ahn? ((gestos com a mão)) chispa ((risos))...acho que eles

1006P e T. ((risos))

1007T. eles não entenderam o asseyez-vous...vai ((gestos com a mão)) entendeu ((risos))

1008D. acho que eles acham que o asseyez-vous é "se manda" ((risos))

1009T. não eles já tinham ouvido

1010D. [já tinham ouvido ((risos))...é que o gesto foi muito bom ((gesto com as mãos))

1011T. ((risos))

1012D. "desinfeta sai"...sai que já deu ((risos))... "casse-toi tu pues"

1013T. eu não tinha pensado nisso ((risos))

1014P. você não precisou pedir para eles sentarem né?

1015D. não eles já estão (interessados) né, é verdade?... "alors on continue" acho que eu fiz isso né?

1016T. ((risos)) não, eu pedi para eles sentarem...porque ficou todo mundo com a cartinha esperando aí eu falei "asseyez-vous" ((risos))

1017D. aí muito bom aí aí ((risos))

1018P. você acha que seus alunos fariam a mesma coisa? ficariam esperando?

1019D. asseyez-vous ahn::

1020T. não elealaria on continue...sem falar nada/sem falar nada eles

1021D. [eualaria on continue... alors quando eu falo alors eles estão mudando assim então alors on continue acho que/que eu falei/ eualaria isso e eles tomariam uma atitude...é...não mas eu achei muito engraçado só o gesto que foi de "asseyez-vous" ((risos))...porque o mal/o:: aquele que presta atenção, presta mesmo ele "ah deve ser se manda" ((risos))

1022T. ((risos)) será? ((risos))...coitadinhos ((risos)) próxima aula eu vou chegar e falar ô gente...vocês acham que é se manda asseyez-vous? ((risos)) não é ((risos)) que dó

1023D. e ainda é pronominal, né "mandem-se" (o verbo)...ai...on continue

in. vídeo

1024T. alors...(Di)/tu viens tu écris la profession (le) masculin (le) féminin et tu expliques qu'est-ce que c'est... tu peux lire la description et si le gens ne comprennent pas tu montres l'image () on fait des colonnes ()

1025P. você lembra o que ela tinha dito? no momento de sentar?

1026T. ele não lembra mas você tem que chamar a atenção?

1027D. [não

1028P. ((risos))... que ela falou assim ahn:: asseyez-vous mais près

1029T. pas très loin

1030P. [pas très loin pas très loin

1031D. [pas très loin

1032T. [pas très loin

1033D. ah...sim...ahn?

1034T. o que que você acha?

1035D. ah que eles sentaram em seus lugares?

1036T. aham olha tem cadeira vazia aqui aqui eles podiam ter sentado mais perto

1037D. sim sim sim...ah mas também depois dessa ((gestos com as mãos))

1038P. e T. [((risos))

1039D. eles iam sentar longe mesmo ((risos))

1040T. é mesmo, eu não tinha pensado no gesto... asseyez-vous pas très loin ((gesto com as mãos indicando para se afastarem)) ((risos)) tipo BEM loin ((risos))...aí que dó ((risos))...a Eliane vai ver isso também? ((risos))

1041T, P e D. ((risos))

in. vídeo

1042T. ((a professora começa a comentar as profissões que os alunos colocam na lousa))

1043D. que bonitinho o desenho dela

fim vídeo

1044P. ela tá fazendo mais ou menos o que o seu aluno fez né?... ali de parar e:: explicar

1045D. ele? ou:: ela?

1046P. ela aqui desenhando

1047D. [desenhando né?...é ela tá fazendo/tá explicando para eles né? em/em/quer dizer em gestos né no caso...legal

1048T. é que nesse caso eles...é o que eu costumo fazer desenh:: ou tentar explicar NE

1049D. Uhum

1050T. e como agora já está mais formal na aula também daí eu acho que eles entraram mais no espírito aquela hora no jogo era

1051D. [uhum

1052T. [sei lá tava meio fora NE

1053D. uhum...é verdade e outra coisa eram profissões diferentes?

1054T. [sim
1055D. [que ()
1056T. sim sim
1057D. ah legal...legal...aí vocês pediam pra galera do outro grupo principalmente né que não viram aquelas profissões
1058T. [sim e eu falo para tentar adivinhar qual era o masculino e tal para ver quem que do grupo lembra porque eles leram tudo...eles leram Várias vezes né? primeiro leram...depois fizeram o jogo da memória leram várias vezes aí
1059D. uhum não porque eu estava me perguntando aqui "nossa ainda depois ela vai fazer essa atividade de/de retomar o que eles já viram" aí eu pensei "nossa então ela deve ter bastante tempo né porque eu"..
1060T. não eu estou com bastante tempo nessa turma
1061D. ah é?
1062T. sim
1063D. porque eu falei nossa eu teria terminado
1064T. mas são profissões diferentes
1065D. não porque agora eu/agora eu to entendendo faz super sentido
in.vídeo
1066T. elle est cuisinière elle fait la cuisine
1067D. ()c'est intéressant
1068T. () elle a dessiné ahn? (c'est pas grave)...la photographe quel est le masculin? Le photographe...tu peux me lire
1069AVII. (prend de belles photos)
1070P. eu vou avançar um pouquinho tá?
1071D. uhum...você tem quantos alunos... você sabe?
1072T. eram vinte saíram seis ou sete:: mas nesse dia vieram nove
1073D. nossa mas como tem pouco
1074T. então tem doze treze...mas você também está com isso não está?
1075D. no nível um tá lotado
1076T. [não:: espera aquela sua turma tinha dezesseis né?
1077D. dezessete!
1078T. mas aquele dia:: tinha dezesseis né porque fez os parzinhos...não o meu tá com doze treze...ah tá quase igual o teu
1079D. é tá quase igual
1080T. tem quatro a menos...é que o horário é um pouco diferente também né?
1081D. [e é mais fácil trabalhar com turma pequena né
1082T. [por isso que a gente está mais adiantado também
1083D. é porque pra mim as coisas levam tempo cara às vezes eu começo a ficar inquieto (quando eles) começam a perguntar
1084T. [sim meu grupo de sábado no nível quatro eu tô com um grupo de sábado que não tem nada a ver com isso
1085P. não:: pode
1086T. o meu grupo de sábado do nível quatro tá com vinte mesmo...e:: o grupo de quinta-feira está com onze doze
1087D. [vinte? os vinte estão lá?
1088T. sim...todos vão...e o grupo de quinta-feira/não agora não estão indo todos porque eu dei a primeira prova e alguns não foram bem daí já meio que desistiram mas tem uns dezessete dezoito e os de quinta-feira eu estou com onze doze...são seis sete alunos a menos
1089D. nossa
1090T. e de sábado eu estou meio atrasada...e de quinta-feira está certinho
1091D. é difícil...eu fico inquieto porque às vezes eu quero avançar e às vezes, nossa... eu acho que eu sou extremamente...eh:: com o Maurício aquele com quem eu falei o menino que explicou o jogo ele está sempre perguntando e Às vezes eu estou olhando para o relógio aí eu ai e ele só mais um e eu é isso aham aí pára... "é isso, já resolvi" aí eu "então::" e ele "ah mas"...e fica aquela briga assim porque
1092T. mas são perguntas pertinentes com a aula? ou ele faz divagações tipo
1093D. não não ele faz divagações
1094T. então, sabe o que eu faço/eu tenho uma aluna no nível quatro que é assim ela pergunta coisa às vezes que não tem nada a ver tipo...discours rapporté au passé...a gente aprendeu au présent esquece o passé daí eu falo assim para ela "Salette você vai ver isso no próximo nível"...nem/nem fico falando
1095D. [é, eu falo (pra quase todas as coisas do) Maurício eu faço isso
1096T. é porque senão né eles querem ver a mais e atrapalham o resto da discussão e essa aluna é de quinta-feira...se eu não tivesse dando umas cortadas nela talvez eu tivesse atrasada com eles (ela pára para me perguntar toda hora)...você vai/calma calma você vai ver ((risos))...bom enfim
1097P. você acha que você conseguiria fazer uma atividade mais longa assim se você tivesse menos alunos?
1098D. talvez....talvez desse mesmo...se eu tivesse menos alunos eu conseguiria...é eu acho que sim viu...eu acho que sim
in. vídeo
1099AVIII. ((aluno diz algo na aula))
1100T. Lucas tu viens et d'abord tu lis/ je change/ tu lis la description et on va si le gens savent on va faire ()
fim vídeo
1101D. ah très bien c'est/ tu as fait ce que je ferais
1102T. uhum
1103D. ouais je ferais ça aussi au début oui c'était un peu... et les autres ont participé aussi "cuisiner" et l'autre "cuisinier" et voilà et bon quand-même photographe tu sais ce que c'est un photographe, tu n'as pas besoin de l'explication...voilà et quand l'autre est venu et a::/a:: prouvé que ça continuait comme ça jusqu'à la fin de l'activité tu as changé je ferais la même chose

1104T. de:: faire la devin/devinette
1105D. devinette...ouais...j'aurais réformulé aussi
1106T. uhum é:: eu pensei “não, assim tá chato vamos fazer primeiro” e para eles prestarem mais atenção
1107D. [é:: porque né tá certíssimo não, eu faria do mesmo (jeito)
1108P. da onde que vocês tirariam assim “ai, assim tá chato”?
1109D. é então agora depois do primeiro quando ela escreveu “chanteur” e a galera ficou assim...ai eu... não, precisa mudar ((risos))
1110P. você veria pelo/pelo rosto deles?
1111D. é não a/eu acho que pela/pela:: falta de interação mesmo...eu/eh:: quando eu vi a falta de interação agora e eu já ia comentar eu já ia parar e falar assim é mas tá chato né? tipo mas aí você já reformulou aí eu falei então é exatamente o que eu ia fazer
1112P. uhum
1113D. foi bem na hora que eu/que eu percebi eu acho que a Tereza percebeu também
1114T. uhum...sim
in. vídeo
1115AVIII. composer et jouer de la musique
1116T. compose et joue de la musique ((professora continua explicando))
fim vídeo
1117T. ((risos)) “tu écris” e eu já vou escrevendo junto
1118D. já vai junto ((risos)) (ta pegando) o horário já está pegando...acho que eu teria feito a mesma coisa
1119T. e P. ((risos))
1120D. mas eu acho que eu teria feito assim eu acho que eu teria:: deixado o Outro grupo adivinhar...pegar um de um grupo e outro do outro grupo
1121T. você deixaria eles separadinhos?
1122D. é assim cada um de um lado e aí “vocês desse grupo pega um” aí eles vão fazer a devinette e o outro tem que descobrir qual é porque quem já sabe eh:: não vai interferir nas hipóteses que os outros vão fazer
1123T. [é
1124D. talvez eu teria dividido assim/continuado dividindo em dois grupos né
1125T. uhum...para ficar mais divertido também continuar a competição
1126D. é continuar uma competiçãozinha
1127T. uhum
in. vídeo
((os alunos continuam a fazer a devinette))
1128T. olha mas mesmo a menina do grupo dele não lembrava::
1129D. [não sabia...é não sabia
1130T. ninguém lembrava
((os alunos e a professora continuam falando sobre as profissões))
1131D. c'est le maçon?
fim vídeo
1132P. ela também né pegou o giz... começou a desenhar
1133D. legal
1134P. por que que você acha assim que eles tomaram a iniciativa?
1135D. ah eles tomaram você não mandou eles fazerem isso?
1136T. desenhar? não eu falei só para ler a descrição aí eu perguntei se eles sabiam e eles não traduziram né? quem estava lá na frente não traduzia eles... pelo menos eles desenhavam ou esperavam eu né
1137D. legal...ah legal...acho que eles tomaram/tomaram a/quando eles chegaram lá eles se sentiram meio professor né como você não usa o português ((risos))
1138T. é eu procuro não/é eu evito
1139D. [daí não pode né no caso
in. vídeo
1140P. vamos passar um pouquinho?
1141T. tá
1142D. [uhum
1143P. (eu quero chegar na parte) da dinâmica
1144D. uhum
1145T. é os nove escrevem as oito profissões... até:: eu falei para a Simone que eu teria/acho que eu teria dado uma para cada um não sei para ir mais rápido...se bem que::
1146D. bom se você tem tempo...
1147T. eles não teriam muito/muitas profissões/eles não teriam muitas profissões na lousa também né?
1148D. [eu não trabalhei as profissões com os meus alunos...eu trabalhei MUito menos profissão com meus alunos...eu trabalhei aquelas/aquelas que já estavam no livro e olhe lá
1149T. então mas é uma questão que eu também fico a mais mas desnecessário né porque:: profissão é uma coisa que eles acham na internet e acham...vocabulário não sei
1150D. [é então eu/eu/eu fiz...é então não sei é difícil dá esse/forçar essa pancada de vocabulário...quando eu dei/ eu fui fazer o:: o vocabulário da rua:: da/ da cidade mairie::
1151T. é aí você acha um pouquinho em cada lugar...é isso que você quer dizer? Não sei
1152D. não quero dizer assim que:: é muita coisa...e eu não sei direito ainda talvez trabalhar quando é muito/quando o

vocabulário é grande (então você vê eu peço para) opinar eu fiz o jogo e foi completamente raté e:: perdi tempo... assim perdi tempo MEsmo assim que aí eu to vendo que pelo menos assim tipo...é denso é muita coisa extra mas pô...cada um tá/ca/quer dizer eu acho que eles vão reter bastante coisa...porque:: além de procurar eles tiveram que achar a/a/a definição e ainda depois eles descrevem assim nem que seja só o que foi lá na frente tentar explicar lembrar daqueles dois quer dizer esse aí já vai lembrar daí os outros vão ajudar então quer dizer cada um/são várias atividades em cima de um nome só sabe? eh:: alguma coisa ficou bastante retida aí, sabe?

1153T. uhum

1154D. às vezes você dá tudo e o cara não lembra de nenhum porque foi/foi mal feita a atividade

1155T. porque não trabalhou

1156D. porque não trabalhou

1157T. precisa fazer mais essa repetição né?

1158D. é

1159T. lundi

1160D. lundi mardi

1161P. vamos continuar?

1162T. e D. uhum

in. vídeo

((a professora fica explicando as profissões aos alunos conforme eles leem))

1163T. meu deus o nariz

fim vídeo

1164P. vamos dar uma parada que a fita está terminando...eu vou só trocar a fita e aí a gente continua

1165D. tá

1166P. é rapidinho tá?

1167T. ah vai ser rápido porque agora tem:: quatro minutos sei lá

1168P. [agora vai ser rapidinho...é nem se preocupem agora vai rapidinho

1169P. Vamo lá... então aqui ela tava colocando na lousa né ahn:: l'électricien:: le (électricienne)

1170T. [(l'électricienne) no feminino... o pessoal já tinha falado

1171P. [uhum

in. vídeo

1172AIX. (eh::) () les incendies

1173T. éteint les incendies

1174AII. éteint les incendies

1175T. [risos]... tadinho ele é tímido... éteint les incendies *fim vídeo*

1176D. e deu pra você trabalhar um monte de verbo que legal meu::... geralmente não d/ os meus/ as minhas atividades são mais focadas em algum tipo de vocabulário assim...não sei se dá pr/pa trabalhar... sei lá ir mais pro periférico também não sei

1177T. é mas uma é/é/ você viu que eu não escrevi os verbos na lousa, por exemplo, eu não pus posséder

1178D. [uhum

1179T. [e aí a pronúncia era possède...

1180D. [uhum

1181T. [eu podia ter colocado posséder e falar ó gente (mas aqui a gente fala) possède

1182D. [uhum

1183T. [o acento muda sei lá eu podia ter/é que não era o foco da atividade

1184D. [não era o foco mas mesmo assim

1185T. [né

1186D. [eles trabalharam com várias coisas né

1187T. [sim trabalharam mas nem todo mundo

leu todos mas você tem razão eles leram pelo menos onze verbos

1188D. [uhum (já é legal)

1189T. [porque cada joguinho tinha onze ((tosse))... aí eu explico a diferença entre éteindre e allumer

in. vídeo

1190T. Les lumières sont allumées...et si je fais ça... j'éteint, d'accord? Cette/Ce professionnel là il éteint les incendies (oui) les incendies... un incendie

1191AII. ah bombeiro

1192PTD. ((risos))

1193D. ah::

1194T. ah:: bombeiro... meia hora

1195D. [exatamente... bombeiro...bombeiro entendeu?

vídeo continua e os P, T e D assistem

1196AII. (distribue) le courrier

1197T. distribUe le courrier

1198AII. distribue le courrier

1199T. ((risos)) parece meio robzinho né distribue (le courrier)... ((barulho do vídeo)) cartão

1200AI. ahhhh ((risos))

continuam assistindo à atividade do vídeo

1201D. (tem outra) pessoa ali?

1202T. por isso também que eu falei pra sentar mais perto... pra ser mais rápido também pra chegar na lousa... (mas) né

depois do gesto
1203D. ((risos))
1204T. elle coupe et peigne les cheveux
1205AII. (coiffeur)
1206T. Coiffeur:: ou féminin... coiffeuse
continuam a assistir ao vídeo
1207P. o que que ela tá fazendo enquanto isso?
1208D. guardando?... eu faço isso também
1209 PeT. ((risos))
1210T. mas você acha que tá errado?
1211D. [mas no caso não tem muito o que fazer né... a menina tá escrevendo você podia ajudar ela a escrever talvez... sei lá
1212T. é?
1213D. não sei acho que/não:: mas eu também dou/às vezes sei lá/às vezes eu preciso me organizar minha mesa tá uma loucura... eu aproveito o tempinho... pra fazer isso
1214T. uhum
voltam a assistir ao vídeo
fim vídeo
1215D. mas é bom você tem que contar né?... Você tava contando... quanto tinha?
1216T. não não...só separei por desenho
1217D. [a tá
1218T. [tinha que ser uma coisa rápida né porque a menina tava acabando já
1219D. ah você ia reusar/reutilizar?
1220T. não... ((risos))
1221D. [ah tá... entendi
1222T. [mas eu tava adiantando um pouquinho porque eu... eu peguei de outra escola o jogo ((risos))
1223D. (ah era de outra escola)
1224T. tinha de devolver logo ((risos))
1225D. não não, faz sentido, porque o que eu pego de coisa com meus alunos e eu “ai, devolvam-me” aí um devolve e fica o outro perdido... tem que dar uma contada é verdade
1226T. não eu não contei eu só separei e devolvi...
1227D. [(você) só separou
1228T. [se algum dia alguém falar perdeu uma cartinha/ sério? ((risos))
1229D. sério... ((risos)) não mais deixa... eu to justificando pra você
1230 PTD. ((risos))
in. vídeo
(alunos fazem atividade)
1231T. Simone, tu vas continuer ?
continuam vendo o vídeo
1232 P, T e D. ((risos))
1233D. “Simone... arrête, s’il te plaît!”
1234P. ((risos))
1235T. ((risos)) “tu vas continuer?”
1236D. finis finis (déjà)
1237T. não é que eu não considerava mais jogo... ela até/ mesmo na parte em que eles começaram a adivinhar qual era a profissão a Simone falou “você não considerava mais jogo?” eu falei “não” mas é pelo formato que eu fiz né talvez se eu fizesse/tivesse feito em dois grupos::
1238D. [uhum
1239T. e contado pontinhos aí talvez eu ainda considerasse... mas aí eu já não considerava mais
1240P. você acha que ali tava dentro de um jogo ainda ou não?
1241T. [(aí era explicação)
1242D. ahn é continuação de atividade de um jogo né/ é difícil né para que o jogo/ o jogo nesse caso ele foi um déclencheur para alguma coisa né... então acho que sei lá... vale a pena ver onde você quer chegar com aquilo talvez né...mas não acho que não era mais jogo mesmo... não era mais jogo mesmo
1243T. [poderia ter sido se eu tivesse feito um...
1244D. [se você tivesse feito grupo exatamente... agora o grupo de trás e o grupo de lá... então vocês vão pegar um/escolhe aí dois quatro vocês vão fazer tal e tal sobre ()
1245T. [é::... vou marcar os pontos
1246D. [é
1247T. [uhum
1248D. aí caso “ah vocês não sabem então explica pra eles o quê que é” sei lá tipo... não sei
1249T. [uhum
1250P. então vocês acham que agora a coisa dos dois grupos né da competição que dava:: o ar de jogo?
1251D. [mas seria um novo jogo...seria um NOvo jogo
1252T. [uhum
1253D. [foi um jogo antes mas/ é porque aqui eu transformo tudo na minha sala em jogo acho que eles nem me levam mais a sério... tudo é um jogo... (ai, né tipo) você faz um troço qualquer e

tipo tem um vencedor e tem um perdedor

1254T. [você sempre... faz

1255D. é porque eu/eu/eu gosto muito...eu trabalhei/eu trabalhava com isso antigamente quando eu era pequeno /na adolescência eu dei muito/ eu era monitor de acampamento e tal então...

1256T. ah:: que legal

1257D. [então tipo/ eu ahn:: eu meio que gosto dessa parte lúdica assim... eu sempre tento transformar e tal... mas::...

1258T. ahn eu sou mais séria... eu faço bastante discussões:: “pergunte para o seu colega o que ele acha:: o que você faria em tal situação::” coisas assim

1259D. [uhum

1260T. jogo é raro

1261D. eu to sempre fazendo...e/então eu acho que eu teria transforma::do...mas é/quer dizer/na verdade foi uma aula natural como qualquer outra

1262T. [mas você teria mais facilidade de transformar

1263D. é:: eu teria transformado

1264T. [uhum

1265P. você acha que seria uma boa coisa? ter transformado?

1266T. [sim... sim... eles estariam mais unidos... sim... e talvez eles:: prestassem mais atenção ainda porque até que eles prestaram tavam copiando e tal mas... na adrenalina do jogo::

1267D. [uhum

1268T. [eh::/eh/eh o aprendizado tá ligado com a emoção né e o jogo dá essa (emotividade)

1269D. [é verdade

1270T. então:: eu acho que grava melhor as coisas... mas eu não pensei na hora em formar os dois grupos

1271D. uhum

1272T. [porque eu não to Tão habituada a fazer jogo assim sabe eu faço bastante discussões:: e tal mas jogo mesmo é mais difícil

1273D. mais difícil né

1274T. uhum... faço “jeu de rôles” e tal mas não é jogo né

1275D. [então mas eu acho que eu faço tanto que às vezes eu acabo fazendo tipo de qualquer jeito né ((risos))... tipo esse que eu

1276T. [mas funcionou...demorou um pouco pra você explicar mas no fim funcionou

1277D. [é esse aqui eu decidi duas horas antes eu falei (pra Simone) assim ah:: eu vou fazer um jogo agora e::/ quer dizer/ afinal não tinha prêmio/o vencedor (foi tipo) “ah parabéns” tipo e:: no final das contas eh:: no meio da atividade como eu/ já tava demorando tanto e aí eu percebi que o importante mesmo era a questão linguística e não que eles estavam... competindo por alguma coisa eu já tipo já (tiquei) falei assim “ah não entendeu mas bom agora vamos jogar” porque... entendeu ? “vamos jogar”

1278T. [uhum

1279D. [então é::... quer dizer eu to tentando acoplar junto mas:: mas quer dizer nem sempre sai do::/quer dizer... não sei o/o mais importante é/é/é fazer isso que você fez... sabe fazer ficar:: fazer/trabalhar o vocabulário e que eles ab/absorvam isso sabe?

1280T. tá você

1281D. [foi feito

1282T. [mas você concorda que com a emoção...

1283D. [concordo... concordo

1284T. [na adrenalina eles aprendem mais fácil?... eu acho

1285D. acho que talvez sim

1286T. porque eu não sei eu que me/ah nossa vida o que marca mais é o que::...

1287D. [uhum

1288T. né que a gente se emociona::... não sei

1289D. [uhum

1290T. [né no dia-a-dia comum a gente nem o que você comeu ontem? o que você comeu no almoço? ahn::...não foi emocionante... agora né:: se alguém prepara um prato especial pra você que mexe...

1291D. [uhum

1292T. [e a competição mexe principalmente se é a Simone... “eu vou ganhar”

1293P e D. ((risos))

1294D. verdade

1295T. enfim...

1296P. podemos continuar?

1297D. podemos

1298T. aham

in. vídeo

1299D. depois dela ter dito expressamente pra você parar de filmar ((risos))

1300P. ((risos))

1301T. Simone você vai continuar?

1302D. [(você vai continuar ai::nda?
1303P. ((risos))
1304T. uma maneira sutil de pedir:: ((risos))
1305D. [(eu acho que você podia ter terminado)
1306P. você acha que eu tava incomodando:: o fato de eu estar filmando assim?
1307D. eu acho que ó::... eu não vou dizer nada
1308T. [((risos))
1309P. fala! ((risos))
1310D. ah parece um pouquinho mas eu não/não parece assim mas no/
1311P e T. [((risos))
1312D. [o começo e o fim é agora e o final... acabou... vamos lá...
(asseyez-vous) Simone (asseyez-vous)
1313P e T. ((risos))
1314P. (que dó)...
1315T. é
1316D. pode ser que/pode ser que:: esteja incomodando um pouquinho... mas incomoda é óbvio que incomoda no meu caso, assim tipo, as duas/as duas que estavam ali atrás bem na câmera assim eu falei putz eu preciso ir lá porque aqui/ali vai dar pra ouvir se elas estão falando certo ou errado ((risos))
1317T. [((risos))
1318D. [“ai/ai você vai ali principalmente ouvir” e aí “não elas estão falando bem e tal” então quer dizer... óbvio que tem esse efeito na gente né... a gente... não é cem por cento ((risos)) natural mas bom...sei lá... assim eu fiz um jogo como eu faria em todas as vezes
1319P. mas cê acha que incomodava mais a câmera ou a minha presença?
1320D. ah, mas a câmera Era a presença de alguém é o olhar tem um olhar estranho ali...
1321P. uhum
1322D. (não deixa de ser) não faz muita diferença eu acho... é o olhar/ é o olhar do outro/ olhar de quem tá por fora... não faz diferença/é igual...
1323P. é... é talvez no tempo de certa forma aqui é o olhar de vocês também né?
1324D. [o olhar da gente né?... é mas eu ainda não sabia que ela ia olhar...
1325P. ((risos))
1326T. eu também não lembrava...
1327D. [O
1328T. [não mas eu...não/ ah eu acho que toda atividade mesmo os professores bem /bem:: ah não pode falar o que quiser aqui?
1329P. claro
1330T. ta::... mesmo a Eliane
1331P. [((risos))
1332T. [Eliane desculpa... mas assim quando ela fala:: às vezes ela comete algum errinho vocês nunca pegaram assim:: báb::sico não sei falta um pronome e tal então/mesmo ela que tem a::nos de carreira/ então a gente comete algum errinho mesmo a gente tem o que? eu to dando aula há três anos? três anos e você tá dando aula há quanto?
1333D. dois meses ((risos))
1334T. enTÃO e aí a gente erra mesmo entendeu? e:: vai ter probleminha vai ter problemão tipo “vamos continuar...” “ah você ganhou?”
1335P, T e D. ((risos))
1336D. (claro que)
1337T. tipo, o mais importante não é isso ((risos))... eu to dando um jogo mas não é isso
1338D. não...legal
1339T. [não mas eu acho importante ter um vencedor sim... eu to brincando viu?... esse argumento “não o mais importante não é isso” eu acho que é sim... eu acho importante
1340D. [é tem que ter tudo essa é a questão... é tem que ter... se você transformou em jogo vamos fazer um jogo até o final né então:: que nem eu: eu to explicando e uma hora eu aí...vamos jogar gente/ quer dizer deveria ter sei lá/não sei se eu explicaria de novo já tava ficando maçante também...mas é que tem uma hora que você fala/ que você tem que optar... no seu caso por exemplo a gente tá precisando ir logo essa era a sua prioridade naquele momento não era para achar o vencedor...
1341T. sim
1342D. no meu caso era começar
1343P e T. ((risos))
1344D. não, mas é válido é super válido é claro... assim tipo eu... não me incomodava tanto a ponto de eu falar...de falar para Simone que não fiz atividade nenhuma que era completamente possível eu falar tipo “não fiz... a não não fiz não faço jogos normalmente...” eh:: até falei pra você duas vezes/duas aulas (uma antes) que eu tinha dado
1345P. uhum
1346D. não... eu topei porque é legal, é importante... eu achei super proveitoso ((risos))
1347P. vamo terminar esse filme?
1348T. sim ((risos))
in. vídeo
1349T. si vous/ a partir des mots masculins et féminins si vous voyez des règles... répétez la cuisinière

1350AI. la cuisinière
 1351T. le cuisinier
 1352AI. le cuisinier
 1353T. la photographe
 1354AI. la photographe
 1355T. le photographe
 1356AI. le photographe
 1357T. la guide touristique
 1358AI. la guide touristique
 1359T. le guide touristique
 1360AI. le guide touristique
 1361T. la chanteuse
 1362AI. la chanteuse
 1363T. le chanteur
 1364AI. le chanteur
 1365T. la musicienne *fim vídeo*
 1366P. você faria repetir também ()?
 1367D. ah eu teria acabado o jogo há muito tempo...
 1368T. ((risos))
 1369D. com a minha aula do jeito que eu tenho problema de tempo assim eu já teria parado há mu::ito tempo ((risos))
 1370P. mesmo que você tivesse tempo?
 1371D. não, eu acho que eu teria feito antes... toda vez que alguém falasse cuisinière alons tout le monde cuisinière um pra cada um assim não teria feito no final com todos teria feito um cada um... é
 1372T. mas você não teria feito no final para finalizar a regra?
 1373D. [não... acho que não...eu teria feito
 1374T. [é que eu fiz eles repetirem para eles verem
 mesmo uma ligação com o som talvez
 1375D. [uhum
 1376T. tipo cuisinier cuisinière... boulanger boulangère bom enfim
 1377D. não sim mas eu acho que eu teria feito antes...depois que o aluno escreveu
 1378T. [aham aham...sim
 1379D. é mas faz sentido agora você fazer to::das e pegar ()
 1380T. [sim sim
 1381D. você não deu/você deu a double page do::... da regra masculino feminino antes?
 1382T. da nationalité ah porque tem né? génereux généreuse:: aí isso é depois...
 1383D. [é
 1384T. é do dossiê três
 1385D. ah você deu bem antes né?
 1386T. não, isso daqui é das profissões
 1387D. [das profissões mas você deu antes desse do/do
 1388T. [antes do masculino feminino
 1389D. excusez-moi... ((barulho de celular tocando)) antes do masculino e do feminino
 1390T. antes do masculino e do feminino eu dei as profissões... isso aqui é no fim do dossiê dois:: não é? ou é no comecinho?
 não isso aqui é na leçon un do dossiê 3 e na leçon deux do dossiê trois tem o:: masculino e o feminino dos adjetivos pra pessoas
 1391D. ahh tá então você ainda não tinha visto a re/ feito a regrinha
 1392T. [não só de nationalité
 1393D. [entendi
 1394T. [por isso que musicien dava pra lembrar que era
 musicienne porque é como brésilien brésilienne
 1395D. [uhum... ah tá... não mas legal... eu fiz a regrinha
 nesse caso eu fiz a regrinha só...
 1396T. você não deu exemplos pra eles?... ah eles pegaram do livro
 1397D. é porque não tem muito né? tem uma parte de profissões no texto não:: no livro? só de profissões? ou não?
 1398T. a partir do/ de uma escuta... eles adquirem vocabulário
 1399D. eu lembro/premier première...
 1400T. não não tem isso...
 1401D. boulanger boulangère
 1402T. [tem ancien ancienne...boulanger boulangère... réalisateur réalisatrice
 1403D. [réalisatrice... to tentando me lembrar o que é que eu fiz com essa aula mas eu não me lembro
 1404T. ((risos))
 1405D. quer dizer tá aqui/ não tá aqui ()
 1406T. [não mas a partir do documento eles:: identificam né
 1407D. é... sim
 1408 T. [uhum... é meu documento nesse caso era isso aqui... depois que eu dei a escuta pra eles
 1409D. [ah eu fiz outro jogo... eu fiz outro jogo lembrei...mas eu fiz só a partir do livro mesmo... eu não comecei outro tipo de atividade

1410T. [uhum... [uhum
1411P. continuamos?
1412T. uhum
1413D. uhum
in. vídeo
[[Eles ficam assistindo à aula dada por T]]
fim vídeo
1414P. ela tinha pedido para eles formularem a regra né...
1415D. uhum
1416P. você acha que assim “ah formulem a regra depois de ter lido”... eh:: você acha que eles conseguiram... fazer...aqui...a resposta dele “ah feminino às vezes é com "e"”?
1417D. não... sim é com "e" o "e" eles pegaram e é o que eu acho que é o mais importante... o resto normalmente é::... é::/ como se fala?... são a/ajustes fonéticos né... que é de caso pra caso né...je/je/ m'appelle/ appeler aqui vira appelle do/do/ dobra o "l"... quer dizer às vezes ache/ache/ acheter vira achète aí você coloca um acento... nesses casos quer dizer eu acho que eu também não aprendi a regra né porque eu...
1418T. não?
1419D. não eu fui/ quer dizer caso a caso e aí você vai absorvendo... cuisinière acho que eu fui/eu fui muito pelo som e pela::...
1420T. então, mas é que o livro aponta umas:: são umas quatro ou cinco...
1421D. [o livro aponta
1422T. umas quatro ou terminações né
1423D. mas eu/ na minha formação... não tive
1424T. ah não teve
1425P. então como você explicaria isso daqui? ou como você explicou?
1426D. ago::ra eu expliquei/eu expliquei a partir do livro...tipo tem esses exemplos quando é "eur" vira no caso "teur" "trice"... que não é uma regra também né? porque...
1427T. é a única exceção que eu conheço é chanteur chanteuse
1428D. tem algumas outras três
1429T. [tem outras?
1430D. [tem várias... eu tava pensando nisso esses dias... e o "e"/ quer dizer o:: chanteur vira chanteuse como/ cadê? ah não sei eu expliquei a partir da regrinha mas eu não sei como eu faria... nesse caso... teria sido interessante olhar no livro ver os exemplos que ele dá e a partir daí usar as regras que ele dá porque até eles vão ter que consultar depois né?
1431T. é mas a partir do que dá... do que tava na lousa eu dei todas as regras do livro...
1432D. [uhum
1433T. que o livro apresenta...
1434D. legal
1435T. eu consegui com os exemplos assim... sem precisar consultar o livro, tanto que eu nem usei o point langue du/ do livro eu só fiz o exercício de escuta
1436D. [uhum... legal
1437T. [tem alguns points langue que eu nem uso que eu mesma que faço a regra do meu jeito escrevo e eles copiam ou e::les falam e eu ada::pto porque:: os point langue do livro às vezes...
1438D. [não mas legal é um exercício... ele é/ quer dizer/ ele dá trabalho... eu precisaria pensar um pouco
1439P. aqui eu tive a impressão de que tem um::... uma pequena mudança né depois da resposta do menino... aqui... você tinha perguntado “ah vocês conseguem ver uma re::gra”, né::?
in. vídeo
1440T. en général le féminin on met un E... () cuisinière et au masculin c'est cuisinier...est-ce qu'il y a des noms de professions qui sont pareilles à cuisinière cuisinier?
fim vídeo
1441P. aqui você já vai por/pela similaridade né?
1442T. sim...pra eles poderem deduzir
in. vídeo
1443AI. boulanger
1444T. boulanGÈre boulanGÈr
1445AI. ((barulho dos alunos))
1446T. () en général au féminin c'est R E avec accent grave () ((professora fica perguntando a diferença entre o feminino e o masculino das profissões))...quelles autres professions vous avez vu qui (ont la terminaison "teur" ou "trice") acteur ou actrice acteur:: actrice... (quando há) EUR en général on a TRICE
1447T. *hors vídeo* eu marco bem:: en général...eu não falo que é toujours é en général
1448T. () et quand ça change a euse? est-ce qu'il y a un exemple en EUSE? Chanteur chanteuse coiffeur/coiffeuse:: () d'accord?
1449AX. (musicien musicienne)
1450T. *hors vídeo* eles já estavam entendendo o que que eu queria ((risos))
fim vídeo
1451P. aqui já::
1452D. [uhum
1453P. acabou a gravação né que vai pra:: explicação gramatical

1454D. uhum

1455P. vocês tem comentários pra fazer? a respeito do que vocês vi::ram...enfim

1456T. eu gostei...eu acho que eu refleti BEM mais em outros detalhes discutindo com o Danilo aqui...e:: foi melhor ah eu refleti mais sobre as minhas atividades e sobre minha atitude ((risos)) tadinhos chispa ((risos)) asseyez-vous

14578P. mais do que quando você estava sozinha?

1458T. ahn?

1459P. mais do que quando você estava sozinha?

1460. [mais do que quando eu estava sozinha foi bom foi muito bom

1461D. uhum

1462.P. o que que você achou Danilo? você viu coisas na aula da Tereza:: você viu coisas na aula do Danilo?

1463T. [ah por exemplo essa ideia eu posso usar da próxima vez essa ideia que ele falou de fazer:: aproveitar o mesmo jogo para fazer um outro jogo né...de:: juntar todos os alunos e fazer uma competição de devinette né juntar um grupo que fez com outro grupo...é legal...e a partir da visão da aula dele...ah eu gostei da atividade também, eu aplicaria na minha sala mas eu não far/não mandaria eles falarem quatro atividades só se fossem pouquíssimos alunos com mais alunos assim eu daria duas mesmo e eu faria o que eu falei separadinho...”pensem duas para cada dia” ou se eles estão né “anotem” depois fecha o caderno enfim

1464D. é eu acho que é bastante assim eu percebi/eu não sei se eu prestei mais atenção nas coisas não relativas ao jogo por exemplo os gestos

1465T. ah mas tem a ver com instrução...porque eles estão no fim do jogo né

1466D. [tem a ver com instrução...eu acho que era o que estava me trazendo...nesse momento né eu tava eu tava aceso em mim porque o meu/a minha explicação para o que/o que desceu mal para mim nesse jogo foi a minha explicação... né como que eu vou fazer eles entenderem um jogo que é simples...então quer dizer eu acho que eu fiquei muito mais atento a esse tipo de coisa...e:: e ver você (você fazer) até aquela nossa conversa ali antes tipo...o::/o fato das instruções serem simples e tal e você realmente ter/que nem nesse jogo que você fez agora você:: fez vários momentos né primeiro vocês vão fazer isso...depois vocês vão fazer isso/depois vocês vão fazer isso

1467T. apesar de ter sido em momentos diferentes os dois grupos né

1468D. não, mas tá super certo

1469T. por fim acabaram juntos

1470D. é...eu acho que eu/quer dizer é legal...é legal isso...eu gostaria de ter feito um jogo/uma coisa mais complexa para poder trabalhar mais assim né no caso porque:: no final você tá/eu fiquei mais de coach ali do lado passeando e tal então foi só a parte que eu agi principalmente foi dando as instruções e ali no final quando eu fiz uma recapitulação geral jouer au:: faire du

1471T. [mas você acha que o professor tem que participar do jogo junto?

1472D. não participar mas eu gostaria de ter feito, na verdade, um jogo mais complexo que nem o seu para poder aproveitar melhor entendeu

1473T. você achou que o meu foi complexo?

1474D. ah () em vários momentos né?

1475T. ((risos)) ah entendi ((risos))

1476D. ah:: então quer dizer mas a parte que/que a gente se/que você comentou da minha aula foi legal...foi legal mesmo eu to tentando lembrar aqui é::/a/a/as coisas que a Simone viu e que você viu né

1477T. é teve coisa que eu comentei do meu e que você não comentou...

1478D. é uhn

1479T. mas é normal provavelmente teve coisas que vocês dois comentaram no teu que eu não comentei...não sei

1480D. [é possível...eu não me lembro agora também

1481T. aí a gente vai na pesquisa dela

1482P. [((risos))

1483T. [e a gente descobre ((risos))

1451P. aqui já::

1452D. [uhum

1453P. acabou a gravação né que vai pra:: explicação gramatical

1454D. uhum

1455P. vocês tem comentários pra fazer? a respeito do que vocês vi::ram...enfim

1456T. eu gostei...eu acho que eu refleti BEM mais em outros detalhes discutindo com o Danilo aqui...e:: foi melhor ah eu refleti mais sobre as minhas atividades e sobre minha atitude ((risos)) tadinhos chispa ((risos)) asseyez-vous

14578P. mais do que quando você estava sozinha?

1458T. ahn?

1459P. mais do que quando você estava sozinha?

1460. [mais do que quando eu estava sozinha foi bom foi muito bom

1461D. uhum

1462.P. o que que você achou Danilo? você viu coisas na aula da Tereza:: você viu coisas na aula do Danilo?

1463T. [ah por exemplo essa ideia eu posso usar da próxima vez essa ideia que ele falou de fazer:: aproveitar o mesmo jogo para fazer um outro jogo né...de:: juntar todos os alunos e fazer uma competição de devinette né juntar um grupo que fez com outro grupo...é legal...e a partir da visão da aula dele...ah eu gostei da atividade também, eu aplicaria na minha sala mas eu não far/não mandaria eles falarem quatro atividades só se fossem pouquíssimos alunos com mais alunos assim eu daria duas mesmo e eu faria o que eu falei separadinho...”pensem duas para cada dia” ou se eles estão né “anotem” depois fecha o caderno enfim

1464D. é eu acho que é bastante assim eu percebi/eu não sei se eu prestei mais atenção nas coisas não relativas ao jogo por

exemplo os gestos

1465T. ah mas tem a ver com instrução...porque eles estão no fim do jogo né

1466D. [tem a ver com instrução...eu acho que era o que estava me trazendo...nesse momento né eu tava eu tava aceso em mim porque o meu/a minha explicação para o que/o que desceu mal para mim nesse jogo foi a minha explicação... né como que eu vou fazer eles entenderem um jogo que é simples...então quer dizer eu acho que eu fiquei muito mais atento a esse tipo de coisa...e:: e ver você (você fazer) até aquela nossa conversa ali antes tipo...o::/o fato das instruções serem simples e tal e você realmente ter/que nem nesse jogo que você fez agora você:: fez vários momentos né primeiro vocês vão fazer isso...depois vocês vão fazer isso/depois vocês vão fazer isso

1467T. apesar de ter sido em momentos diferentes os dois grupos né

1468D. não, mas tá super certo

1469T. por fim acabaram juntos

1470D. é...eu acho que eu/quer dizer é legal...é legal isso...eu gostaria de ter feito um jogo/uma coisa mais complexa para poder trabalhar mais assim né no caso porque:: no final você tá/eu fiquei mais de coach ali do lado passeando e tal então foi só a parte que eu agi principalmente foi dando as instruções e ali no final quando eu fiz uma recapitulação geral jouer au:: faire du

1471T. [mas você acha que o professor tem que participar do jogo junto?

1472D. não participar mas eu gostaria de ter feito, na verdade, um jogo mais complexo que nem o seu para poder aproveitar melhor entendeu

1473T. você achou que o meu foi complexo?

1474D. ah () em vários momentos né?

1475T. ((risos)) ah entendi ((risos))

1476D. ah:: então quer dizer mas a parte que/que a gente se/que você comentou da minha aula foi legal...foi legal mesmo eu to tentando lembrar aqui é::/a/a/as coisas que a Simone viu e que você viu né

1477T. é teve coisa que eu comentei do meu e que você não comentou...

1478D. é uhn

1479T. mas é normal provavelmente teve coisas que vocês dois comentaram no teu que eu não comentei...não sei

1480D. [é é possível...eu não me lembro agora também

1481T. aí a gente vai na pesquisa dela

1482P. [((risos))

1483T. [e a gente descobre ((risos))

1484P. você acha que no jogo da Tereza eh:: os alunos se divertiram?

1485D. se divertiram se divertiram

1486P. e a Tereza?

1487D. eu acho que não ((risos))

1488P. ((risos))

1489T. ((risos)) é:: eu não me diverti muito não

1490D. ficou um pouquinho ficou um pouquinho tensa

1491T. uhum

1492D. mas é normal assim eu também fico tenso mas...ah mas eu me divirto ao mesmo tempo... eu fico mais tenso quando/quando eu to...por exemplo se eu tivesse dando o::/fazendo essa parte essa segunda parte em que você escreve/que eles escrevem...foi super produtivo..."vamos fazer as regras vamos procurar aqui é igual e aqui" e eles estivessem assim ((cara de tédio))...aí eu estaria extre/muito mais ahn:: muito mais ansioso do que eu estaria se meu jogo não tivesse dado certo...quer dizer...não sei

1493T. por isso que você falou:: que bom que você mudou porque eu ia falar para você mudar

1494D. é naquele momento ali eu já estava angustiado aí...por isso que ()

1495T. é eles começaram a participar um pouco mais

1496D. é participaram mais daí, então, nesse caso eu me divirto muito menos quando tem uma atividade que não é lúdica e ela não está dando certo...pelo menos se a atividade é lúdica é/é e ela é completamente raté sabe tipo eles ainda estão acordados então é:: vai dar para continuar depois porque eles ainda não perderam:: não sei...talvez...talvez porque eu me sinto um pouco mais à vontade dando jogos então eu sei lidar quer dizer caso alguma coisa esteja dando errado talvez eu saiba...como contornar e:: se eu estiver lidando/explicando como eu falei o qui e o que e eles não pegam não pegam não pegam aí tipo eu me sinto mais...eh:: sem/sem atitude né...ali talvez eu consiga lidar um pouco mais com a situação esse jogo não está funcionando e eu talvez consiga co/contornar e tal não sei...é

1497T. eu acho o jogo uma atividade bem complexa...eu dou um jeito de contornar:: que nem um grupo acabou..."eu vou dar outra atividade", eu falei "eu não vou ficar fazendo eles esperar..." eu podia ter pegado e conversar com eles...mas é que eu fiquei vai me dar mais trabalho tentar fazê-los entender tentar fazê-los entender (não sei) mas enfim tentar fazer com que eles compreendam o que eu estou falando...porque eles são do nível...um...Tudo eles perguntam tudo eles fazem cara assim né...tudo não né você fala um verbo diferente...((risos)) uma palavra eles ficam meio perdidos né não sabem o passado não dá para falar "e aí o que vocês almoçaram?" ((risos)) não dá...né

1498P. [((risos))

1499T. então eu fui passando e nesse mesmo eu adaptei né aquela outra parte que eu achei que estava meio chato daí eu falei não eles vão adivinhar::

1500D. exatamente você conseguiu (contornar) muito bem

1501T. eu até contorno, mas eu acho bem complexo dar::...e não sei às vezes eu tenho a sensação:: não são todos os jogos mas tem alguns jogos que...eh:: eu tenho a sensação de que eles podem achar que eles não estão aprendendo que eles estão brincando

1502D. uhum

1503T. e aí às vezes eu penso...”é ah eu vou dar uma discussão sobre um tema ao invés de fazer um jogo...” não sei

1504D. é tem essa questão

1505T. [mas não necessariamente um jogo prati::ca bastante vocabulá::rio e tal ou frase enfim sintaxe depende do jogo...é não necessariamente eles precisam fazer discussão sobre o tema por exemplo aquele tabuleiro que a Simone montou das hypothèses você viu...muito bonitinho e eles vão construir frases... e é mais legal mais divertido do que eu falar “ah...discutez..qu’est-ce que vous feriez si” aí eu coloco os tópicos na lousa e um discute com o outro vai ser mais rápido do que o jogo? vai:: só que não vai ser divertido né? talvez eles não gravem...

1506D. é essa questão da diversão eu não sei eh:: você tentar colocar alguma coisa mais lúdica no meio mesmo que não seja o jogo...eu acho que:: é/é legal quer dizer você:: ontem eu estava dando uma aula que eu tinha que fazer eles/eu dei uma ativida/ uma:: eles tinham que comparar o passado e hoje...e aí eles eh:: e era uma atividade super/a/a/a proposição era super tensa não tensa assim mas você é::/ um tinha que interpretar uma mulher e o outro o marido e aí eles tinham que brigar que um/ela queria o divórcio e ele ia usar a seguinte/o que a gente tinha visto “tu étais plus” “avant tu étais plus gentil tu étais plus ça tu étais plus ça” esse tipo de comparação e ele tinha que usar o étais “bon tu me donnais plus de cadeaux, tu étais plus gentille aussi” sabe, comparações que usassem o imperfeito e a comparação e aí no final a classe que deu mais certo foi aquela que eu coloquei/eu estava por acaso com um cd do Ne me quites pas na versão do Charles Aznavour e eu coloquei lá no fundo coloquei de fundo como se fosse a trilha sonora e eles entraram na brincadeira e interpretaram como se estivessem no palco assim sabe e foi muito legal...então, quer dizer, eu acho que essa ideia de você tirar um pouco a ideia de que ahn:: de que/ quer dizer tem uma tache né tem uma tarefa agora eh:: você pode se divertir com ela também sabe

1507T. [sim

1508D. [então, você não precisa ficar só preocupado com como você vai construir e tal é legal...é legal colocar essa coisa mais...lúdica, né, no meio assim...leve

1509T. é por isso que naquela hora em que eles estavam falando em português também eu nem ficava falando muito que nem a menina falou ah:: é você né...eu não parei para falar c’est toi...eu deixei porque eles estavam jogando enfim né

1510D. sim às vezes (acho que é isso que a gente tem que fazer) também né

1511P. bom gente...alguma coisa a comentar a gente pode?

1512T. não merci beaucoup...j’ai aimé l’expérience ((risos))

1513P. [ta tarde, né... tu as aimé l’expérience Tereza c’est génial

1514T. vamos são sete já né?

1515P. Bon, désolée de vous faire rester tellement tard le vendredi soir...

APÊNDICE E – Conteúdos temáticos da entrevista em ACS de Danilo

- 1 Organização da autoconfrontação
- 2 Tema e objetivo do jogo
- 3 Relação com alunos
- 4 Relação com alunos
- 5 Conteúdos trabalhados no jogo
- 6 Hesitações e modificações no curso da aula
- 7 Conteúdos trabalhados no jogo
- 8 Conteúdos trabalhados no jogo
- 9 Explicação das regras do jogo
- 10 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 11 Relação com alunos
- 12 Relação com alunos
- 13 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 14 Hesitações e modificações no curso da aula
- 15 Relação com alunos
- 16 Conteúdos trabalhados no jogo
- 17 Conduzindo o jogo
- 18 Relação com alunos
- 19 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 20 Conduzindo o jogo
- 21 Relação com alunos
- 22 Uso da lousa
- 23 Término do jogo
- 24 Uso da língua materna
- 25 Tempo do jogo
- 26 Conduzindo o jogo
- 27 Avaliação do jogo
- 28 Uso da lousa
- 29 Tema e objetivo do jogo
- 30 Término da autoconfrontação

APÊNDICE F - Conteúdos temáticos da entrevista em ACS de Tereza

- 1 Organização da autoconfrontação
- 2 Presença da pesquisadora durante a aula
- 3 Organização da autoconfrontação
- 4 Presença da pesquisadora durante a aula
- 5 Tema e objetivo do jogo
- 6 Conduzindo o jogo
- 7 Condição física da professora
- 8 Postura da professora
- 9 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 10 Explicação das regras do jogo
- 11 Presença da pesquisadora durante a aula
- 12 Conduzindo o jogo
- 13 Presença da pesquisadora durante a aula
- 14 Conduzindo o jogo
- 15 Conduzindo o jogo
- 16 Organização da autoconfrontação
- 17 Conduzindo o jogo
- 18 Número de alunos e condições de trabalho
- 19 Uso da língua materna
- 20 Conduzindo o jogo
- 21 Conduzindo o jogo
- 22 Uso da lousa
- 23 Conduzindo o jogo
- 24 Preocupação com a pesquisa
- 25 Relação com os alunos
- 26 Término do jogo
- 27 Uso da língua materna
- 28 Tempo do jogo
- 29 Hesitações e modificações no curso da aula
- 30 Organização da autoconfrontação
- 31 Organização da autoconfrontação
- 32 Hesitações e modificações no curso da aula
- 33 Tempo do jogo
- 34 Relação com os alunos
- 35 Término do jogo
- 36 Relação com os alunos
- 37 Uso da língua materna
- 38 Condição física da professora
- 39 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 40 Relação com os alunos
- 41 Término do jogo
- 42 Relação com os alunos
- 43 Presença da pesquisadora durante a aula
- 44 Formalizando a regra
- 45 Organização da autoconfrontação
- 46 Avaliação do jogo
- 47 Avaliação da autoconfrontação
- 48 Término da autoconfrontação

**APÊNDICE G - Conteúdos temáticos da entrevista em ACC referente à aula de
Danilo**

- 1 Organização da autoconfrontação
- 2 Relação com alunos
- 3 Início do jogo
- 4 Relação com alunos
- 5 Explicação das regras do jogo
- 6 Relação com alunos
- 7 Conteúdos trabalhados no jogo
- 8 Explicação das regras do jogo
- 9 Explicação das regras do jogo
- 10 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 11 Explicação das regras do jogo
- 12 Explicação das regras do jogo
- 13 Conduzindo o jogo
- 14 Hesitações e modificações no curso da aula
- 15 Relação com alunos
- 16 Conteúdos trabalhados no jogo
- 17 Conduzindo o jogo
- 18 Relação com alunos
- 19 Relação com alunos
- 20 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 21 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos
- 22 Conduzindo o jogo
- 23 Conteúdos trabalhados no jogo
- 24 Uso da lousa
- 25 Término do jogo
- 26 Avaliação do jogo
- 27 Jogo e diversão para o professor
- 28 Organização da autoconfrontação

APÊNDICE H - Conteúdos temáticos da entrevista em ACC referente à aula de Tereza

- 1 Organização da autoconfrontação
- 2 Presença da pesquisadora durante a aula
- 3 Início do jogo
- 4 Relação com alunos
- 5 Início do jogo
- 6 Conteúdos trabalhados no jogo
- 7 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos pelos alunos
- 8 Uso da língua materna
- 9 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos pelos alunos
- 10 Relação com alunos
- 11 Relação com alunos
- 12 Preocupação com a pesquisa
- 13 Conduzindo o jogo
- 14 Presença da pesquisadora durante a aula
- 15 Organização da autoconfrontação
- 16 Uso da língua materna
- 17 Conduzindo o jogo
- 18 Conduzindo o jogo
- 19 Conduzindo o jogo
- 20 Conduzindo o jogo
- 21 Conduzindo o jogo
- 22 Conduzindo o jogo
- 23 Término do jogo
- 24 Término do jogo
- 25 Compreensão dos enunciados em francês e das regras do jogo pelos alunos pelos alunos
- 26 Relação com alunos
- 27 Tempo do jogo
- 28 Número de alunos e condições de trabalho
- 29 Conduzindo o jogo
- 30 Conduzindo o jogo
- 31 Relação com alunos
- 32 Conteúdos trabalhados no jogo
- 33 Organização da autoconfrontação
- 34 Conteúdos trabalhados no jogo
- 35 Atividade do professor enquanto os alunos jogam
- 36 Término do jogo
- 37 Presença da pesquisadora durante a aula
- 38 Problemas durante o jogo
- 39 Término do jogo
- 40 Formulação da regra gramatical
- 41 Avaliação da autoconfrontação e do jogo de Tereza
- 42 Relação entre diversão e aprendizagem

APÊNDICE I – Cópia do termo de consentimento assinado pelos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Gravação das situações de aula

Para esta pesquisa serão realizadas filmagens de aulas nas quais constarão a voz e a imagem de alunos e professor(a). A gravação em vídeo não conterá indicações que permitam a identificação dos alunos (sobrenome ou indicação geográfica).

2. Condições de uso dos dados coletados

Todas as informações coletadas serão usadas para fins científicos e de estudos.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, eu manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa e autorizo a realização de filmagens que se façam necessárias sem qualquer ônus a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas filmagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, SIMONE MARIA DANTAS LONGHI e ELIANE GOUVÊA LOUSADA, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Nº	NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA DO PARTICIPANTE
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

APÊNDICE J – Cópia do modelo de termo de consentimento assinado pelos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____ Data: _____

Endereço: _____ CEP: _____

Telefone: _____ RG: _____ CPF: _____

Nome do pesquisador principal: Simone Maria Dantas Longhi

Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq)

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio e vídeo; coleta de textos escritos pelos participantes (relatórios, diários, etc).
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento do trabalho – *métier* – de professor.
5. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
7. Incorporação ao banco de dados do grupo ALTER-AGE. Os dados obtidos com esta participação serão incorporados ao banco de dados do grupo ALTER-AGE (núcleo USP), cuja responsável zelar pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras poderão ser usadas em publicação, sem que seus direitos sejam atingidos.
8. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais. O participante autoriza e cede para o grupo ALTER-AGE os dados produzidos e coletados ao longo da pesquisa, incluindo seu nome, imagens e voz.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para o banco de dados do ALTER-AGE. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura do pesquisador