

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

EMILY CAROLINE DA SILVA

**Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos  
de Línguas (CEL): sistema educacional, dilemas do *métier* e  
desenvolvimento profissional**

São Paulo  
2023

EMILY CAROLINE DA SILVA

**Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos  
de Línguas (CEL): sistema educacional, dilemas do *métier* e  
desenvolvimento profissional**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de  
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo para obtenção  
do título de Doutora em Letras  
Estrangeiras e Tradução.

Área de concentração: Estudos  
Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Gouvêa  
Lousada

São Paulo

2023

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

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

Sc           Silva, Emily Caroline da  
              Compreender o trabalho de ensino de francês nos  
              Centros de Estudos de Línguas (CEL): sistema  
              educacional, dilemas do métier e desenvolvimento  
              profissional / Emily Caroline da Silva; orientador  
              Eliane Gouvêa Lousada - São Paulo, 2023.  
              416 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.  
Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos.

1. autoconfrontação. 2. aloconfrontação. 3.  
trabalho de ensino. 4. francês língua estrangeira.  
5. desenvolvimento profissional. I. Lousada, Eliane  
Gouvêa, orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Emily Caroline da Silva****Data da defesa: 10/ 03/ 2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Eliane Gouvêa Lousada**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26/06/2023



---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

## Folha de aprovação

SILVA, Emily Caroline da. **Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos de Línguas (CEL): sistema educacional, dilemas do *métier* e desenvolvimento profissional.** 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Área de concentração: Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em 10/03/2023.

### Banca Examinadora

Profa. Dra.:	Eliane Gouvêa Lousada
Instituição:	Universidade de São Paulo Presidente
Profa. Dra.:	Ecaterina-Elena Bulea Bronckart
Instituição:	Université de Genève Titular
Profa. Dra.:	Carla Lynn Reichmann
Instituição:	Universidade Federal da Paraíba Titular
Profa. Dra.:	Maria Cecília Pérez de Souza e Silva
Instituição:	Pontifícia Universidade Católica Titular
Profa. Dra.:	Ermelinda Maria Barricelli
Instituição:	Universidade São Francisco Titular

*Dedico este trabalho a Deus, à minha família e aos amigos que me apoiaram durante essa caminhada chamada tese.*

*Dedico-o também a todos os professores de línguas, em especial, aos dos Centros de Estudos de Línguas, por escolherem essa profissão tão especial e por ampliarem os horizontes de seus alunos.*

## AGRADECIMENTOS

Meus mais profundos e sinceros agradecimentos a todos e todas que me acompanharam e tornaram possível a caminhada de realização desta tese.

À professora e orientadora Eliane Lousada, por acompanhar minha trajetória acadêmica desde antes do mestrado e promover um diálogo em torno desta pesquisa e do trabalho de ensino. Obrigada pela leitura cuidadosa, pelas trocas e pelas oportunidades durante todos esses anos.

Aos participantes da pesquisa, Renata, Pedro, Julia, Nadia, Flavia, Paulo, Caio e Maria, que fizeram emergir as questões em torno do trabalho de ensino, por se engajarem na proposta de intervenção formativa, falando sobre seu trabalho, suas dificuldades e analisando seu contexto. Foi um enorme prazer estar com vocês durante a intervenção e também durante as análises.

Às membras da banca, professoras Ecaterina Bulea Bronckart, Ermelinda Barricelli e Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva, que apontaram importantes contribuições durante o exame de qualificação, e também à professora Carla Reichmann, pela gentileza em participar e avaliar este trabalho, agora em sua versão final.

À CAPES, pela bolsa de doutorado-sanduíche, que me permitiu uma dedicação integral à pesquisa por seis meses na Université de Genève.

*Un grand merci à Ecaterina Bulea Bronckart, Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Sandy Stoudmann, Matthieu Merhan et tous les membres du groupe GRAFE'MAIRE pour m'avoir accueillie si bien à l'Université de Genève. J'ai énormément appris avec vous.*

Aos colegas do grupo ALTER-AGE/CNPq, agradeço pelas inúmeras trocas em reuniões, congressos e encontros. As palavras de incentivo, as leituras, as ajudas com textos, datas, lembretes, assim como as publicações conjuntas foram muito importantes para meu percurso. Um agradecimento especial às minhas amigas e aos meus amigos: Suélen Maria Rocha, Simone Dantas-Longhi, Flavia Fazon, Bruno Alves Pereira, Aline Sumiya, Jaci Brasil, Arthur Marra, Naiara Duarte, Thiago Jorge pela parceria em tantos momentos. Fortalecer-se no coletivo é essencial para qualquer jovem pesquisadora. Obrigada!

Aos professores das disciplinas de pós-graduação cursadas, com quem pude dialogar e aprender muito sobre educação, ensino e linguagem em diferentes perspectivas: Frédéric Saussez, Francine Cicurel, Joaquim Dolz, Manoel Oriosvaldo de Moura, Paulo Gonçalves-Segundo e Teresa Cristina Rego. Às professoras Luzia Bueno e Anise D'Orange Ferreira, dentre outros, por terem assistido e dialogado sobre a minha pesquisa, ainda que pontualmente em encontros e congressos.

Um agradecimento muito especial ao meu esposo, Ícaro, pela paciência generosa e apoio incondicional durante as incontáveis horas dedicadas a esta tese ao longo dos últimos seis anos. Ao encerrar esse ciclo, um outro novo se inicia, com a nossa bebezinha Lia a caminho, trazendo consigo novas esperanças e sonhos. Aos meus pais, Emiliano e Marli, e minha irmã, Fernanda, por tanto me incentivarem a seguir meus projetos, pelo carinho e apoio em todas as áreas, em tantos momentos. Sem vocês eu jamais teria conseguido concluir esse trabalho. Essa titulação é tão minha quanto de vocês.



## RESUMO

SILVA, Emily Caroline da. **Compreender o trabalho de ensino de francês nos Centros de Estudos de Línguas (CEL): sistema educacional, dilemas do *métier* e desenvolvimento profissional**. 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Área de concentração: Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta pesquisa buscou estudar a implementação de um dispositivo de intervenção formativa com o objetivo de transformar e, posteriormente, compreender o trabalho de ensino de professores de francês do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL). Seus objetivos específicos foram: implementar um dispositivo de intervenção formativa com esse grupo de professores a fim de compreender seu trabalho nesse contexto, levando-se em conta o sistema educacional, o sistema de ensino e o sistema didático (BRONCKART, 2005); compreender e caracterizar o trabalho desses professores, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram; e estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento profissional desses professores durante sua participação no dispositivo. Os pressupostos teóricos se fundamentam em um paradigma interacionista social (VYGOTSKI, 1930/1985; 1934/1997) e no Internacionalismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008b, 2019; MACHADO, 2007; BULEA, 2004), quadro teórico-metodológico que fornece subsídios para analisar o papel da atividade linguageira nas mediações formativas. Apoiam-se também na Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2002; FAÏTA, VIEIRA, 2003), considerando o ensino como trabalho, orientado, mediado e influenciado por prescrições; e na Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2008), considerando que é possível intervir com métodos de coanálise das situações de trabalho, a partir de uma entrada pelas dificuldades, visando à sua potencial transformação. A implementação do dispositivo de intervenção formativa se deu em nove etapas, contendo reunião inicial em que duas dificuldades foram elencadas pelos professores: o interesse/motivação dos alunos e o uso do português em aulas de francês como língua estrangeira. Esses temas foram, primeiramente, objeto de aloconfrontações (MOLLO, FALZON, 2004) coletivas. Posteriormente, dois professores realizaram autoconfrontações simples e cruzada (CLOT, FAÏTA, 2000) e foi feito um retorno ao coletivo. As entrevistas foram transcritas e foram selecionados para análise os excertos referentes às duas temáticas. Além desse conjunto de textos orais oriundos do dispositivo, a pesquisa contou com mais três outros: (1) textos prescritivos sobre o CEL; (2) dados quantitativos sobre o contexto do CEL de 2015 a 2019; (3) respostas dos professores participantes ao questionário sobre seu contexto. Com relação à proposta do dispositivo, os resultados constatarem o efeito de focalização que as aloconfrontações e autoconfrontações exercem sobre o trabalho de ensino no interior do sistema didático. A respeito da caracterização do ensino de francês no CEL, os resultados de análise das prescrições apontam para uma representação do professor do ponto de vista ora administrativo, ora considerando o horizonte das finalidades educacionais, sem orientar sobre situações concretas em sala de aula. Os dados quantitativos fornecem um panorama em números sobre o CEL e revelam uma diminuição do número de alunos constante mesmo em outras línguas, o que traz luz sobre a questão do interesse dos alunos, mostrando que é de ordem coletiva e não individual. Os resultados das análises das entrevistas permitiram, por um lado, discutir de que forma as dificuldades se configuraram enquanto dilemas do *métier*; por outro lado, indícios linguísticos-discursivos presentes nas entrevistas mostraram a emergência de outras maneiras de agir que denotam traços de um possível desenvolvimento profissional dos participantes.

**Palavras-chave:** autoconfrontação; aloconfrontação; trabalho de ensino; francês língua estrangeira; desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

SILVA, Emily Caroline da. **Understanding the work of teaching French in Centros de Estudos de Línguas (CEL): educational system, dilemmas of the *métier* and professional development.** 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Área de concentração: Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research sought to study the implementation of a formative intervention device with the objective of transform and understand the teaching work of French teachers at the Center for Language Studies of the State of São Paulo (CEL). The specific purposes of this thesis were: to implement a formative intervention device with this group of teachers in order to understand their work in this context, taking into account the educational system, teaching system and didactic system (BRONCKART, 2005); to understand and to characterize the work of these teachers, more specifically the difficulties and solutions they encounter; and to study longitudinally the possible professional development of these teachers during their participation in the device. The theoretical framework is based on a social interactionist paradigm (VYGOTSKI, 1930/1985; 1934/1997) and on Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2008b, 2019; MACHADO, 2007; BULEA, 2004), a theoretical-methodological framework that provides subsidies to analyze the role of language activity in formative mediations. They are also based on Activity Ergonomics (SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2002; FAÍTA, VIEIRA, 2003), considering teaching as work, oriented, mediated and influenced by prescriptions; and at Clinic of Activity (CLOT, 1999, 2008), considering that it is possible to intervene with methods of co-analysis of work situations, starting from an entry point through difficulties, aiming at their potential transformation. The implementation of the formative intervention device took place in nine steps, with an initial meeting in which two difficulties were listed by the teachers: the students' interest/motivation and the use of Portuguese in French as a Foreign Language classes. First of all, these themes were the object of collective allo-confrontations (MOLLO, FALZON, 2004). Later, two teachers carried out simple and crossed self-confrontations (CLOT, FAÍTA, 2000). Finally, a return to the collective meeting took place. The interviews were transcribed and the excerpts referring to the two themes were selected for analysis. In addition to this set of oral texts from the device, the research included three others: (1) prescriptive texts about the CEL; (2) quantitative data on the CEL context from 2015 to 2019; (3) responses from participating teachers to the questionnaire about their context. Regarding the design of the device, the results confirm the focusing effect that the allo-confrontations and self-confrontations have on the teaching work within the didactic system. Regarding the characterization of teaching French in the CEL, the results of the analysis of the prescriptions point to a representation of the teacher either from an administrative point of view, or considering the horizon of educational purposes, without providing guidance on concrete situations in the classroom. Quantitative data provide an overview of CEL in numbers and reveal a constant decrease in the number of students even in other languages, which sheds light on the issue of student interest/motivation, showing that it is a collective and not an individual issue. The results of the analysis of the interviews allowed, on the one hand, to discuss how the difficulties were configured as dilemmas of the *métier*; on the other hand, linguistic-discursive evidence present in the interviews shows the emergence of other ways of acting that might indicate traces of a possible professional development of the participants.

**Keywords:** self-confrontation; allo-confrontation; teaching work; French as a foreign language; professional development.

## RÉSUMÉ

SILVA, Emily Caroline da. **Comprendre le travail d'enseignement de français dans les Centres d'Études de Langues (CEL): système éducatif, dilemmes du métier et développement professionnel.** 2023. Tese (Doutorado em Letras Estrangeiras e Tradução. Área de concentração: Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Cette recherche a visé à étudier l'implémentation d'un dispositif d'intervention dans le but de transformer et de comprendre le travail d'enseignement des professeurs de français au Centre d'études linguistiques de l'État de São Paulo (CEL). Ses objectifs spécifiques ont été ceux-ci : mettre en place un dispositif d'intervention formative auprès de ce groupe d'enseignants afin de comprendre leur travail dans ce contexte, en tenant compte du système éducatif, du système d'enseignement et du système didactique (BRONCKART, 2005) ; comprendre et caractériser le travail de ces enseignants, plus particulièrement les difficultés et les solutions qu'ils rencontrent ; et étudier longitudinalement le possible développement professionnel de ces enseignants au cours de leur participation au dispositif. Les hypothèses théoriques sont basées sur un paradigme interactionniste social (VYGOTSKI, 1930/1985 ; 1934/1997) et sur l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2008b, 2019 ; MACHADO, 2007 ; BULEA, 2004), un cadre théorique et méthodologique qui fournit des moyens pour analyser le rôle de l'activité langagière dans les médiations formatives. Cette étude s'appuie également sur l'Ergonomie de l'Activité (SAUJAT, 2002 ; AMIGUES, 2002 ; FAÏTA, VIEIRA, 2003), en considérant l'enseignement comme un travail, orienté, médiatisé et influencé par des prescriptions ; et sur la Clinique de l'Activité (CLOT, 1999, 2008), en considérant qu'il est possible d'intervenir avec des méthodes de co-analyse des situations de travail, tout en partant d'un point d'entrée à travers les difficultés, visant leur potentielle transformation. La mise en place du dispositif d'intervention formative s'est déroulée en neuf étapes, avec une première rencontre au cours de laquelle deux difficultés ont été recensées par les enseignants : l'intérêt/motivation des élèves et l'utilisation du portugais en classe de français comme langue étrangère. Premièrement, ces thèmes ont fait l'objet d'allo-confrontations collectives (MOLLO, FALZON, 2004). Plus tard, deux enseignants ont réalisé des auto-confrontations simples et croisées (CLOT, FAÏTA, 2000) et, finalement, un retour au collectif a été conduit. Les entretiens ont été transcrits et les extraits faisant référence aux deux thèmes ont été sélectionnés pour analyse. En plus de cet ensemble de textes oraux issus du dispositif, la recherche en a inclus trois autres : (1) des textes prescriptifs sur le CEL ; (2) des données quantitatives sur le contexte CEL de 2015 à 2019 ; (3) les réponses des enseignants participants au questionnaire sur leur contexte. En ce qui concerne la conception du dispositif, les résultats confirment l'effet focalisant qu'exercent les allo-confrontations et les auto-confrontations sur le travail d'enseignement au sein du dispositif didactique. Concernant la caractérisation de l'enseignement du français en CEL, les résultats de l'analyse des prescriptions pointent vers une représentation de l'enseignant soit d'un point de vue administratif, soit en considérant l'horizon des finalités éducatives, sans apporter des orientations sur des situations concrètes dans la salle de classe. Les données quantitatives donnent un aperçu du CEL en nombre et révèlent une diminution constante du nombre d'étudiants même dans d'autres langues, ce qui éclaire la question de l'intérêt des étudiants, en montrant qu'il s'agit de questions d'ordre collectif et non individuel. Les résultats de l'analyse des entretiens ont permis, d'une part, de discuter de la façon dont les difficultés ont été configurées comme des dilemmes du métier ; d'autre part, des évidences linguistico-discursives présentes dans les entretiens ont montré l'émergence d'autres manières d'agir que nous avons considérées comme des traces d'un possible développement professionnel des participants.

**Mots-clés** : auto-confrontation ; allo-confrontation ; travail d'enseignement ; français langue étrangère ; développement professionnel.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTER	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações
ALTER-AGE	Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações – aprendizagem, gêneros textuais e ensino
APFESP	Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo
ALO	Aloconfrontação
ACC	Autoconfrontação cruzada
ACS	Autoconfrontação simples
CEL	Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo
ERGAPE	Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation
FFLCH-USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FLE	Francês como Língua Estrangeira (Français Langue Étrangère)
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua estrangeira (ou segunda)
LM	Língua materna (ou primeira)
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
Pos.	Parágrafos (Turnos)
SE	Secretaria Educação do Estado de São Paulo (nas portarias)
SEDUC	Secretaria Educação do Estado de São Paulo
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

## LISTA DAS TABELAS

Tabela 1   Pesquisas sobre o CEL no Catálogo de teses da CAPES - áreas.....	6
Tabela 2   Pesquisas sobre o CEL no Catálogo de teses da CAPES - línguas .....	6
Tabela 3   Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” por área.....	7
Tabela 4   Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” - ensino de línguas .....	7
Tabela 6.1   Organização das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo.....	162
Tabela 6.2   Número de CEL por Diretoria de Ensino .....	163
Tabela 6.3   Distribuição de CEL por DE .....	164
Tabela 6.4   Distribuição de CEL por macrorregião.....	165
Tabela 6.5   Número de alunos matriculados por ano no CEL .....	165
Tabela 6.6   Número de alunos concluintes por ano no CEL.....	165
Tabela 6.7   Número de turmas por língua ensinada .....	167
Tabela 6.8   Número de turmas por língua ensinada .....	167
Tabela 6.9   Número de alunos concluintes por língua no CEL .....	169
Tabela 6.10   Número de professores e coordenadores do CEL.....	171
Tabela 6.11   Orçamento (investimento e custeio) destinado ao CEL (2008 a 2019) .....	1712
Tabela 6.12   Porcentagem do orçamento do CEL em relação ao orçamento da SEDUC	1712
Tabela 6.13   Valor investido por aluno do CEL (2015-2019) .....	173
Tabela 8.1   Quantidade de SOT e STT no conjunto do dispositivo .....	187

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 4.1   Temas frequentes - Sistema Didático.....	133
Gráfico 6.1   Matriculados x Concluintes do CEL .....	166
Gráfico 6.2   Número de turmas por módulo de 2015 a 2019 em inglês e espanhol .....	168
Gráfico 6.3   Número de turmas por módulo de 2015 a 2019 nas demais línguas estrangeiras .....	168
Gráfico 6.4   Número de alunos concluintes de 2015 a 2019 em inglês e espanhol.....	169
Gráfico 6.5   Número de alunos concluintes de 2015 a 2019 nas demais línguas estrangeiras .....	170
Gráfico 7.1   Recursos de que os professores dispõem em seu estabelecimento de ensino .....	179
Gráfico 8.1   Temas frequentes - Sistema Didático.....	191

## LISTA DAS FIGURAS

Figura 1.1   Elementos constitutivos do trabalho de ensino.....	20
Figura 1.2   Uma multiagenda de preocupações encadeadas (Bucheton, Soulé, 2009) .....	32
Figura 3.1   Sistema de transitividade da perspectiva linguístico-funcional.....	79
Figuras 4.1 e 4.2   Fotos da turma do curso de formação no local de aula, APFESP (2017)	95
Figura 8.1   Extensão dos STT selecionados sobre o conjunto de entrevistas .....	191

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 1   Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” - ensino do francês .....	8
Quadro 2.1   Desenvolvimento segundo quatro paradigmas epistemológicos .....	37
Quadro 3.1   Plano da motivação, da intenção e dos recursos para o agir .....	62
Quadro 3.2   Tipos de discurso (Bulea, 2007) .....	69
Quadro 3.3   Modalizações segundo Bronckart (1999) .....	72
Quadro 3.4   Identificação das vozes segundo Maingueneau (2001, 2002).....	77
Quadro 3.5   Complementação do modelo da arquitetura textual do ISD com categorias da análise da conversação, dos estudos discursivos e LSF .....	83
Quadro 4.1   Engajamentos da pesquisa.....	85
Quadro 4.2   Decretos e Resoluções sobre a criação e funcionamento dos CEL.....	91
Quadro 4.3   Estrutura dos cursos de línguas no CEL .....	93
Quadro 4.4   Panorama das edições do Curso de Francês para professores do CEL .....	96
Quadro 4.5   Características dos participantes (em 2018) .....	100
Quadro 4.6   Participação nas etapas da intervenção.....	101
Quadro 4.7   Etapas do dispositivo de intervenção formativa .....	102
Quadro 4.8   Reunião de levantamento das dificuldades .....	106
Quadro 4.9   Vídeos assistidos na Aloconfrontação 1 .....	107
Quadro 4.10   Síntese da Aloconfrontação 1 .....	109
Quadro 4.11   Vídeos utilizados na Aloconfrontação 2 .....	110
Quadro 4.12   Síntese da Aloconfrontação 2.....	111
Quadro 4.13   Síntese da Reunião de retomada .....	113
Quadro 4.14   Vídeo da aula do Professor Pedro.....	114
Quadro 4.15   Vídeo da aula da Professora Renata.....	115
Quadro 4.16   Síntese da Autoconfrontação Simples - Pedro (ACS1) .....	117
Quadro 4.17   Síntese da Autoconfrontação Simples - Renata (ACS2) .....	118
Quadro 4.18   Síntese da Autoconfrontação Cruzada - Pedro e Renata (ACC).....	119
Quadro 4.19   Síntese do Retorno ao coletivo.....	120
Quadro 4.20   Conjuntos de dados coletados.....	123
Quadro 4.21   1º Conjunto de dados: textos produzidos durante a intervenção .....	123
Quadro 4.22   2º Conjunto de dados: textos institucionais .....	125
Quadro 4.23   3º Conjunto de dados: Dados quantitativos sobre o CEL-SP.....	126
Quadro 4.24   4º Conjunto de dados: Questionário aos participantes da intervenção .....	127
Quadro 4.25   Procedimentos de tratamento e seleção dos dados .....	133
Quadro 4.26   Categorias linguístico-discursivas utilizadas na análise das entrevistas.....	135
Quadro 4.27   Síntese das perguntas de pesquisa e categorias de análises .....	136
Quadro 5.1   Textos prescritivos, composição e recorte analisado .....	140
Quadro 5.2   Verbos e processos do Decreto nº 27.270, de 10-08-1987 .....	144
Quadro 5.3   Verbos, modalizações e processos do Decreto nº 54.758 de 10-09-2009.....	147
Quadro 5.4   Actantes e retomadas na Resolução SE n. 44, de 13-8-2014.....	149
Quadro 5.5   Verbos e processos da Resolução SE n. 44, de 13-8-2014 .....	150
Quadro 5.6   Modalizações da Resolução SE 70, de 26-10-2010 .....	157
Quadro 5.7   Verbos e tipos de processos da Resolução SE 70, de 26-10-2010 .....	158
Quadro 6.1   Fatores relacionados ao abandono escolar .....	175
Quadro 6.2   Modelo conceitual para compreender o abandono escolar .....	176
Quadro 7.1   Recursos disponíveis no CEL de acordo com os participantes.....	179
Quadro 7.2   Respostas sobre as situações que afetam o trabalho de ensino .....	180
Quadro 7.3   Tendências a respeito das situações que afetam o trabalho.....	182
Quadro 7.4   Respostas por extenso relacionadas ao interesse dos alunos .....	183
Quadro 7.5   Respostas por extenso relacionadas ao uso do português .....	184
Quadro 8.1   Categorização dos STT em polos do sistema de ensino .....	188

Quadro 8.2   Categorização dos STT segundo os temas mais recorrentes .....	189
Quadro 8.3   Lista de STT ligados ao tema "Interesse dos alunos" selecionados para as análises.....	195
Quadro 8.4   Legenda dos índices linguístico-discursivos identificados nas análises.....	197
Quadro 8.5   Ação do professor em oposição à ação do aluno .....	205
Quadro 8.6   Desinteresse e motivo do desinteresse.....	206
Quadro 8.7   Ações indicando práticas diante do desinteresse dos alunos e práticas para motivar na Aloconfrontações 1 e 2.....	215
Quadro 8.8   Outras possíveis maneiras de agir (1).....	227
Quadro 8.9   Preocupações relacionadas ao interesse dos alunos.....	231
Quadro 8.10   Motivos, intenções e recursos para o agir relacionado ao interesse dos alunos .....	233
Quadro 8.11   Lista de STT ligados ao tema "uso do português" selecionados para as análises.....	235
Quadro 8.12   Outras possíveis maneiras de agir (2).....	249
Quadro 8.13   Outras possíveis maneiras de agir (3).....	255
Quadro 8.14   Outras possíveis maneiras de agir (4).....	259
Quadro 8.15   Outras possíveis maneiras de agir (5).....	266
Quadro 8.16   Preocupações relacionadas ao uso do português.....	271
Quadro 8.17   Motivos, intenções e recursos para o agir relacionado ao uso do português.....	271

# SUMÁRIO

## PARTE I

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Trajetória e histórico</b> .....	<b>2</b>
<b>2 Situando a pesquisa</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Estado da Arte</b> .....	<b>5</b>
<b>4 Objetivos e perguntas de pesquisa</b> .....	<b>10</b>
<b>5 Organização da tese</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1   COMPREENDER E TRANSFORMAR: DO TRABALHO DE ENSINO À FORMAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Com que lentes olhar o trabalho de ensino?</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 O ensino como trabalho: aportes teóricos da Ergonomia da Atividade</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3 Os níveis do sistema educacional e os elementos constitutivos do trabalho de ensino</b> .....	<b>19</b>
<b>1.4 Intervir no trabalho: aportes da Clínica da Atividade</b> .....	<b>21</b>
<b>1.5 A entrada pela dificuldade e os métodos de intervenção</b> .....	<b>25</b>
1.5.1 Autoconfrontação .....	27
1.5.2 Aloconfrontação .....	28
<b>1.6 Os dilemas do <i>métier</i></b> .....	<b>30</b>
1.6.1 A motivação dos alunos .....	33
1.6.2 O uso da língua materna em aula de língua estrangeira .....	34
1.6.3 Elementos de síntese .....	35
<b>CAPÍTULO 2   A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO EM FOCO</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1 A problemática do desenvolvimento em diferentes paradigmas epistemológicos</b> .....	<b>36</b>
<b>2.2 A problemática do desenvolvimento no interacionismo social</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3 Contribuições vygotskianas como base para pensar o desenvolvimento</b> .....	<b>39</b>
2.3.1 Uma abordagem histórico-cultural do humano .....	40
2.3.2 Método instrumental, psiquismo e vivência .....	42
2.3.3 O desenvolvimento de funções psicológicas superiores: pensamento e linguagem .....	44
2.3.4 "O desenvolvimento do conceito de desenvolvimento": do ato instrumental à significação da palavra .....	47
<b>2.4 O desenvolvimento na idade adulta: uma problematização necessária</b> .....	<b>49</b>
2.4.1 O desenvolvimento profissional no ISD e a atribuição de novas significações através do debate interpretativo .....	52
2.4.2 O desenvolvimento profissional como ampliação do poder de agir .....	54
2.4.3 O desenvolvimento profissional e sua relação com a aprendizagem em situação de coanálise do trabalho .....	55
2.4.4 Experiência, formação de adultos e desenvolvimento profissional .....	56
<b>2.5 Elementos de síntese e tomada de posição: o desenvolvimento em nossa pesquisa</b> .....	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 3   O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	<b>60</b>
<b>3.1 O programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2 A abordagem do ISD para a analisar o agir languageiro</b> .....	<b>61</b>
3.2.1 O estatuto dos textos prescritivos .....	64
3.2.2 O estatuto dos textos orais / verbalizações no dispositivo de intervenção formativa .....	65
<b>3.3 A análise do agir por meio de textos</b> .....	<b>67</b>
3.3.1 O modelo de análise de textos do ISD .....	68
A infraestrutura geral do texto .....	68
A coerência temática através dos mecanismos de textualização .....	71



A coerência interativa através dos mecanismos de responsabilização enunciativa .....	71
3.3.2 Aportes para a análise das sequências dialogais .....	72
3.3.3 Aportes para a análise da coesão nominal .....	74
3.3.3 Aportes para a análise dos mecanismos enunciativos .....	77
3.3.4 Aporte para a análise dos tipos de processos codificados pelos verbos .....	78
3.3.5 Figuras de ação .....	80
3.3.6 Síntese .....	83

## PARTE II

<b>CAPÍTULO 4   METODOLOGIA</b> .....	<b>84</b>
<b>4.1 Quadro metodológico geral da pesquisa</b> .....	<b>84</b>
4.1.1 Abordagem metodológica geral .....	85
4.1.2 Esclarecimentos metodológicos .....	86
4.1.2.1 Intervenção, pesquisa e produção de conhecimentos .....	86
4.1.2.2 Papéis do interveniente e implicação do pesquisador .....	88
<b>4.2 Contexto e participantes</b> .....	<b>90</b>
4.2.1 Contexto .....	90
4.2.1.1 O CEL .....	90
4.2.1.2 O Curso de formação linguística aos professores do CEL .....	94
4.2.1.3 Intervenção: Reuniões para discutir sobre o <i>métier</i> .....	96
4.2.2 Participantes .....	98
4.2.2.1 Interveniente .....	98
4.2.2.2 Professor Pedro .....	99
4.2.2.3 Professora Renata .....	99
4.2.2.4 Grupo dos professores participantes .....	100
<b>4.3 Etapas do dispositivo de intervenção formativa</b> .....	<b>102</b>
4.3.1 Constituição do coletivo e apresentação da proposta .....	103
4.3.2 Reunião inicial de levantamento das dificuldades .....	105
4.3.3 Entrevistas em aloconfrontação .....	107
4.3.3.1 Aloconfrontação 1 - o interesse dos alunos .....	107
4.3.3.2 Aloconfrontação 2 - o uso do português .....	109
4.3.4 Reunião de retomada .....	112
4.3.5 Registro das situações de ensino .....	113
4.3.6 Entrevistas em autoconfrontação simples .....	116
4.3.6.1 ACS de Pedro .....	116
4.3.6.2 ACS de Renata .....	118
4.3.7 Entrevista em autoconfrontação cruzada .....	119
4.3.8 Retorno ao coletivo .....	120
<b>4.4 Conjuntos de dados coletados</b> .....	<b>122</b>
4.4.1 Dados resultantes da intervenção .....	123
4.4.2 Textos institucionais de prescrição do agir .....	125
4.4.3 Dados quantitativos sobre o CEL .....	125
4.4.4 Questionário aos participantes .....	126
<b>4.5 Critérios de confiabilidade e aspectos éticos</b> .....	<b>128</b>
4.5.1 Confiabilidade .....	128
4.5.2 Validação .....	130
4.5.3 Procedimentos éticos .....	131
<b>4.6 Procedimentos de tratamento e seleção dos dados</b> .....	<b>132</b>
<b>4.7 Procedimentos de análise dos textos</b> .....	<b>134</b>
4.7.1 Síntese das perguntas de pesquisa e categorias de análise .....	136

## PARTE III

### **CAPÍTULO 5 | SISTEMA EDUCACIONAL: COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

<b>PRESCREVEM O TRABALHO DE ENSINO NO CEL?</b> .....	<b>138</b>
<b>5.1 O estatuto dos documentos prescritivos</b> .....	<b>138</b>
<b>5.2 Organização e propriedades discursivo-textuais dos documentos</b> .....	<b>139</b>
5.2.1 Propriedades comuns aos documentos prescritivos analisados .....	139
5.2.2 Decreto nº 27.270, de 10-08-1987 .....	143
5.2.3 Decreto nº 54.758 de 10-09-2009 .....	145
5.2.4. Resolução SE 44, de 13-8-2014 .....	148
5.2.5 Resolução SE 70, de 26-10-2010 .....	153
<b>5.3 Síntese das análises dos textos prescritivos</b> .....	<b>159</b>

### **CAPÍTULO 6 | SISTEMA EDUCACIONAL: UM PANORAMA DO CEL EM NÚMEROS (2015 A 2019)** .....

.....	<b>161</b>
<b>6.1 A distribuição dos CEL no território do Estado de São Paulo</b> .....	<b>161</b>
<b>6.2 Números de alunos e turmas</b> .....	<b>165</b>
<b>6.3 Números de alunos e turmas por língua ensinada e estágio</b> .....	<b>166</b>
<b>6.4 Professores e coordenadores</b> .....	<b>170</b>
<b>6.5 Orçamento</b> .....	<b>171</b>
<b>6.6. Síntese dos resultados das análises quantitativas e duas discussões necessárias</b> .....	<b>174</b>
6.6.1 Abandono escolar .....	174
6.6.2 Financiamento da educação .....	177

### **CAPÍTULO 7 | SISTEMA DE ENSINO: O CONTEXTO CONCRETO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA INTERVENÇÃO** .....

.....	<b>178</b>
<b>7.1 Resultado das análises do questionário: perguntas fechadas</b> .....	<b>178</b>
7.1.1 Os recursos materiais para o ensino .....	178
7.1.2 Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL .....	180
<b>7.2 Resultados das análises do questionário: perguntas abertas</b> .....	<b>183</b>

### **CAPÍTULO 8. SISTEMA DIDÁTICO: RESULTADO DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS** .....

.....	<b>186</b>
<b>8.1 Panorama geral das entrevistas e propriedades discursivo-textuais comuns</b> .....	<b>186</b>
<b>8.2 Resultados das análises por eixo temático: o interesse dos alunos</b> .....	<b>194</b>
8.2.1 Reunião inicial: a configuração do tema do interesse / motivação .....	197
Síntese das análises (Reunião inicial) .....	204
8.2.2 Aloconfrontação 1 e 2: socialização das soluções do e no coletivo .....	206
Síntese das análises (Aloconfrontações 1 e 2) .....	216
8.2.3 Autoconfrontação Simples de Pedro .....	217
Síntese das análises (ACSP) .....	221
8.2.4 Autoconfrontação Simples de Renata .....	222
Síntese das análises (ACSR) .....	223
8.2.5 Autoconfrontação Cruzada .....	223
Síntese das análises (ACC) .....	229
<b>8.3 Interpretação dos resultados a respeito do tema "interesse dos alunos"</b> .....	<b>230</b>
<b>8.4 Resultados das análises por eixo temático: o uso do português</b> .....	<b>235</b>
8.4.1 A configuração do tema na Reunião inicial .....	237
Síntese das análises (Reunião inicial) .....	239
8.4.2 Aloconfrontação 2 .....	240
Síntese das análises (Alo2) .....	246
8.4.3 Autoconfrontação Simples de Pedro .....	248
Síntese das análises (ACSP) .....	252

8.4.4 Autoconfrontação Simples de Renata.....	253
Síntese das análises (ACSR) .....	257
8.4.5 Autoconfrontação Cruzada.....	258
Síntese das análises (ACC).....	263
8.4.6 Retorno ao coletivo.....	264
Síntese das análises (Retorno).....	268
8.5 Interpretação dos resultados a respeito do tema "uso do português".....	269
<b>CAPÍTULO 9   DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>273</b>
9.1 Retomando o trajeto e pensando sobre ele: aportes e limites metodológicos.....	273
9.2 O trabalho de ensino de francês nos Centro de Estudos de Línguas: do contexto às dificuldades .....	277
9.3 O trabalho de ensino de francês nos Centro de Estudos de Línguas interpretado pelos professores: dois dilemas em foco.....	278
9.4 Índícios de um possível desenvolvimento profissional dos professores durante sua participação no dispositivo de intervenção .....	282
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>286</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>311</b>
Anexo A   Resoluções e Decretos que regem o CEL.....	311
A.1: Decreto nº 27.270, de 10-08-1987 .....	311
A.2: Decreto nº 54.758 de 10-09-2009.....	311
A.3: Resolução SE 44, de 13-8-2014 .....	312
A.4: Resolução SE 70, de 26-10-2010 .....	320
Anexo B   Normas de Transcrição - Projeto NURC (PRETI, 1999).....	327
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>328</b>
Apêndice A.1: Questionário.....	328
Apêndice A.2: Termo de Consentimento .....	331
Apêndice B   Segmentação temática das entrevistas.....	332
Apêndice B.1: Segmentação temática da Reunião inicial de levantamento das dificuldades.....	332
Apêndice B.2: Segmentação temática da Aloconfrontação 1 (Tema: o interesse dos alunos).....	334
Apêndice B.3: Segmentação temática da Aloconfrontação 2 (Tema: o uso do português).....	336
Apêndice B.4: Segmentação temática da Autoconfrontação Simples de Pedro.....	338
Apêndice B.5: Segmentação temática da Autoconfrontação Simples de Renata.....	340
Apêndice B.6: Segmentação temática da Autoconfrontação Cruzada de Pedro e Renata.....	342
Apêndice B.7: Segmentação temática do Retorno ao Coletivo .....	344
Apêndice C   Transcrição das entrevistas.....	346
Apêndice C.1: Reunião inicial .....	346
Apêndice C.2: Aloconfrontação 1 .....	358
Apêndice C.3: Aloconfrontação 2 .....	366
Apêndice C.4: Autoconfrontação Simples – Pedro .....	371
Apêndice C.5: Autoconfrontação Simples – Renata.....	382
Apêndice C.6: Autoconfrontação Cruzada – Pedro e Renata .....	388
Apêndice C.7: Retorno ao coletivo .....	410

## INTRODUÇÃO

*"Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros."  
(ECO, 1977/2008, p.5)*

Tal como Umberto Eco propõe, este trabalho se origina nas inquietações, perguntas e hipóteses de uma pesquisadora que busca não somente descrever seu objeto de pesquisa, mas compreendê-lo em sua complexidade, de maneira que possa servir a outros.

Este trabalho teve como objetivo implementar um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores de francês do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) a fim de compreender o trabalho nesse contexto; compreender e caracterizar o trabalho desses professores, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram; e estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento profissional<sup>1</sup> desses professores durante sua participação no dispositivo.

Nossa tese pode ser declinada na seguinte formulação:

- A implementação de um dispositivo de intervenção formativa com professores em um dado contexto de ensino, com vistas ao desenvolvimento profissional dos participantes e de seu trabalho, ganha em sentido e em eficiência quando se vale de situações de coanálise do trabalho.

- Compreender e descrever esse contexto de ensino demanda que se leve em conta uma abordagem abrangente, indo do sistema educacional, em uma perspectiva macro, ao sistema didático, em uma perspectiva micro.

- Os resultados das análises das representações dos professores, construídas nos e pelos textos, acerca das dificuldades do trabalho de ensino, a nosso ver, podem ser interpretados enquanto *dilemas do métier*<sup>2</sup> (cf. cap. 1) sob algumas condições. Identificar o que está em jogo no interior desses dilemas é tarefa importante para desenhar e conduzir propostas de intervenção e de formação cada vez mais eficazes.

O interesse pelo tema da formação e do desenvolvimento de professores encontra sua justificativa maior nas demandas do contexto dos professores de francês do CEL, que vão também ao encontro da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora (cf.

---

<sup>1</sup> O Capítulo 2 desta tese traz uma discussão e tomada de posição a respeito do termo.

<sup>2</sup> *Métier* é o termo em francês que designa o trabalho, o ofício, a profissão. Optamos por mantê-lo em francês por ser a formulação conhecida nas linhas teóricas que mobilizamos nesta tese.

seção 1, a seguir), situando-se em um campo do saber e em um histórico de pesquisas (cf. seção 2).

Para verificar a pertinência da realização de uma tese sobre esse tema, analisamos o estado da arte sobre a temática através de dois levantamentos (cf. seção 3 desta introdução), o que nos permitiu elaborar nossos objetivos e perguntas de pesquisa (cf. seção 4). Ao final desta introdução, apresentamos a organização da tese (cf. seção 5).

## 1 Trajetória e histórico

Ao final de minha formação em Letras, Português e Francês, tive a oportunidade de iniciar minha prática de ensino da língua francesa nos Cursos Extracurriculares de Francês, contexto em que havia uma estrutura de formação bastante consistente para os que ingressavam nesse *métier*: além de um espaço para o ensino do francês, havia uma coordenação preocupada em formar professores<sup>3</sup> iniciantes através das reuniões de formação mensais, das jornadas de formação, do tutorado com professores mais experientes e da possibilidade de analisar o próprio trabalho. Foi nesse contexto que iniciei minha atividade docente e onde também realizei minha pesquisa de mestrado.

Em minha dissertação, intitulada “O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais” (SILVA, 2015), conduzi uma pesquisa sobre o trabalho dos professores de francês língua estrangeira de um curso livre de extensão na universidade, em que busquei identificar quais eram as suas representações sobre a importância e a pertinência de se trabalhar os conteúdos culturais em suas aulas.

Baseada no quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008b), a investigação foi realizada através de um método de coanálise do trabalho entre pesquisador e grupo de professores, a autoconfrontação cruzada, empregada nas linhas de pesquisa da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, às quais voltaremos mais à frente.

No mestrado, partimos de um contexto de um grupo de professores de francês língua estrangeira (FLE), no qual a questão do trabalho com os conteúdos culturais já havia sido objeto de discussão e formação. Nesse grupo, realizamos entrevistas em autoconfrontação cruzada (CLOT et al, 2000): filmamos aulas de dois professores, conduzimos entrevistas individuais e em dupla, registradas em vídeos, em que os professores comentavam as

---

<sup>3</sup> Por uma questão de concisão e extensão da tese, optou-se por utilizar a forma masculina plural para designar o conjunto de professoras e professores. O uso será individualizado quando tratarmos dos sujeitos de pesquisa.

dificuldades em seu trabalho a respeito desse tema. Posteriormente, os professores selecionaram os trechos da discussão que acharam mais relevantes para compartilharem com seus colegas e realizamos uma reunião com os demais professores, mostrando trechos dos vídeos das aulas e das entrevistas. As transcrições das filmagens foram analisadas através do modelo de análise interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008b) e interpretadas à luz do quadro teórico das ciências do trabalho.

Os métodos de coanálise da atividade permitem ao indivíduo, por meio de um processo dialógico interno (consigo mesmo) e externo (com seus pares), a tomada de consciência a partir de sua própria prática, podendo organizar em si e para si, novas formas de agir. Além disso, metodologicamente, esses métodos tendem a ultrapassar as fronteiras entre as perspectivas objetivistas (positivistas) e subjetivistas (introspectivas), uma vez que encontram no coletivo e na história (CLOT, 2011, p.26) tanto a memória das dificuldades, quanto os recursos para superá-las no contexto profissional.

Dentre os resultados encontrados no mestrado, foi possível identificar, através dos textos das entrevistas, como os professores representavam seu trabalho com os conteúdos culturais. Além disso, analisamos como a experiência de cada um se mostrou internalizada ou ainda coletivizada e vimos como a experiência vivida e revivida na entrevista desencadeou reflexões e abstrações sobre o trabalho, resultando em uma reconcepção da atividade.

Essa dissertação foi desenvolvida no grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino<sup>4</sup> (ALTER-AGE/CNPq), que, desde 2011, se propõe a estudar o trabalho educacional sob três perspectivas: o polo do aluno, o polo do professor e o polo dos artefatos e instrumentos para o ensino-aprendizagem (LOUSADA, 2012b). Ao fim de um primeiro ciclo de pesquisas, pudemos verificar as diferentes dificuldades e dilemas dos professores com relação a sua prática. Dando continuidade tanto a minha trajetória de pesquisa, quanto aos trabalhos conduzidos no grupo, nosso intuito, nesta tese, é prosseguir nos estudos das mediações formativas, em um novo contexto.

Assim, após a conclusão do mestrado, tive a oportunidade de ministrar uma formação de aperfeiçoamento linguístico em francês de nível intermediário / avançado para um grupo de professores do Centro de Línguas do Estado de São Paulo (CEL), oferecido conjuntamente pela Secretaria de Educação do Estado, com o apoio do Consulado da França em São Paulo, da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP) e coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP (cf. cap. 4). Durante o curso, foi possível observar uma demanda não somente pelo aprimoramento linguístico, mas também

---

<sup>4</sup> Site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>

uma demanda em torno de questões didáticas, específicas ao contexto de ensino do francês no CEL. Os participantes relatavam frequentemente, nos intervalos das aulas, que tinham que propor soluções criativas para as várias situações difíceis em que se encontravam: alguns não tinham livro didático, outros tinham, mas não o consideravam bom, não tinham a possibilidade de fotocopiar materiais na escola, recursos audiovisuais escassos, compartilhados ou limitados, dentre outros. Além da questão dos recursos materiais, muitos deles haviam se formado há muito tempo ou não tinham uma formação específica na habilitação de licenciatura em Letras - Francês. Exerciam o ensino da língua estrangeira, mas iam se formando com os ateliês de formação da APFESP, da Aliança Francesa, da USP ou de outras universidades. Apesar de muito animados com as propostas vivenciadas e aprendidas em formações didáticas para um público geral de professores, era sempre preciso adaptá-las ao contexto concreto do CEL.

Diante disso, interessei-me por compreender melhor as dificuldades relacionadas ao trabalho de ensino do francês na rede pública do Estado, mais precisamente, nos CELs, bem como por proporcionar um espaço de discussão que pudesse contribuir para a formação desses professores pela análise do trabalho. Minha trajetória de pesquisadora foi também consequência das pesquisas em torno do trabalho de ensino, em particular, aquelas do grupo de pesquisa a que pertenço, conforme relato a seguir.

## **2 Situando a pesquisa**

As pesquisas em educação que se caracterizam por uma tendência formativa, que se voltam à ação, buscando analisar a situação real na qual o ensino se atualiza, dialogando com o contexto social, inserem-se em uma perspectiva praxiológica (GATTI, 2011; BRONCKART; 1989; LENOIR; 2000). Nessa vertente, procura-se assegurar uma articulação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação com/na ação. Essa perspectiva praxiológica de pesquisa difere, por exemplo, daquelas que visam a elaborar boas práticas para o ensino (técnico-instrumentais); daquelas que se interessam sobre teorizações sobre questões de ensino das disciplinas (lógico-cognitivas); ou daquelas que investigam os processos de apropriação de saberes (processos de aprendizagem).

Na França, o grupo ERGAPE – Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação – (FAITA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a, 2004b) foi um dos grupos que buscou investigar o ensino nessa perspectiva, considerando o ensino como um trabalho. Para essa linha teórica, considerar o trabalho real dos profissionais da educação foi uma condição necessária para compreender os contextos educacionais e pensar formações que sejam cada vez mais pertinentes e adequadas (SAUJAT, 2007).

Em Genebra, Suíça, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008b) emerge de “preocupações didáticas” (BRONCKART, 2006, p.13), do problema da adaptação dos modelos teóricos confrontados aos resultados das pesquisas empíricas nos contextos de ensino. Considerando a interação entre as dimensões sociológica, linguageira e psicológica do indivíduo (BRONCKART, 1999; BULEA, BRONCKART, 2008), o ISD desenvolve um modelo de análise que observa o papel da linguagem nas mediações formativas.

Nos anos 90, no Brasil, o grupo ALTER<sup>5</sup> (MACHADO, 2004; 2007; 2007b) na área da Linguística Aplicada se propõe a estudar o trabalho de ensino, tomando como base os princípios do Interacionismo Social (VYGOTSKI, 1997, 2004), adotando o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e articulando-o com duas vertentes das ciências do trabalho. A Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, (FAITA, 2004; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a), conforme apresentamos acima; e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2011), com origem na psicologia do trabalho, que tem por objeto a atividade de trabalho e suas dimensões e busca, com seus métodos, não somente compreendê-la, mas transformá-la, como propõe Clot (1999, 2011). Os trabalhos orientados no grupo ALTER-CNPq nos anos 2000 (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006, BUENO, 2007; BARRICELLI, 2007; dentre outros) evidenciaram que uma abordagem discursiva para a compreensão do trabalho educacional poderia propor um olhar diferente para o debate sobre as questões do ensino no Brasil.

O grupo ALTER deu origem ao grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, que tem se estruturado em torno da temática do trabalho de ensino, realizando pesquisas com metodologias de intervenção e coanálise das situações de trabalho. Os resultados já publicados desses estudos, os quais detalharemos na próxima seção, apontam para a existência de indícios de desenvolvimento profissional dos professores participantes, identificados nos diversos textos produzidos em e sobre a situação de trabalho educacional.

### **3 Estado da Arte**

Embora nossa pesquisa tenha como um de seus objetivos responder a uma demanda informal de um contexto específico, é importante situar o estado da arte dos temas relacionados ao nosso objeto de estudo, verificando os conhecimentos já produzidos no contexto brasileiro, bem como as questões ainda não contempladas por esses estudos.

Para apresentar o estado da arte, consultamos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>6</sup>, realizando buscas em duas direções complementares: os trabalhos de pesquisa

---

<sup>5</sup> Análise da linguagem, trabalho e suas relações.

<sup>6</sup> Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>



já realizados sobre o CEL de uma maneira geral e os trabalhos de pesquisa sobre formação de professores de francês com métodos envolvendo análise das práticas. Em seguida, identificamos também as principais linhas de trabalhos produzidos pelo grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, na continuidade dos quais nos encontramos.

O primeiro levantamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sobre o CEL<sup>7</sup>, apontou 33 trabalhos, sendo 4 teses de doutorado, 26 dissertações de mestrado e 3 mestrados profissionais, distribuídos nas áreas de Educação, Letras (Letras, Estudos Linguísticos e Linguística) e outras, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 1** | Pesquisas sobre o CEL no Catálogo de teses da CAPES - áreas

Área	Educação	Letras / Estudos Linguísticos / Linguística			Outros	Total
		Letras	Estudos Linguísticos	Linguística		
Doutorado	2	2	0	0	0	4
Mestrado	6	11	5	4	0	26
Mestrado profissional	2	0	0	0	1	3
Total	10	22			1	33

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que dois terços se concentram na área de Letras e um terço na área de Educação. Ainda, 07 foram defendidos entre 2000 e 2010 e 26, entre 2011 e 2017.

Com relação ao ensino das línguas específicas, 27 trabalhos se concentram em um dos idiomas ensinados, ao passo que 6 não elegem uma língua específica como objeto (concentram-se em práticas de formação, em implementação de políticas públicas, novas tecnologias etc.).

**Tabela 2** | Pesquisas sobre o CEL no Catálogo de teses da CAPES - línguas

Alemão	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano	Japonês	Não específico	Total
1	17	3	1	4	1	6	33

Fonte: Elaboração própria

Os três trabalhos na área de francês são mestrados: o primeiro, em Educação, foca o contexto multisseriial de ensino de francês como língua estrangeira nos CEL (GODOY, 2013); o segundo, em Letras, investiga o trabalho do professor e as prescrições feitas por organismos

<sup>7</sup> Busca realizada em 29 de julho de 2020, com as variações de singular e plural: "centro de estudo de línguas" (7 resultados), "centros de estudos de línguas" (com 13 resultados), "centro de estudos de línguas" (16 resultados) e "centros de estudo de línguas" (com 4 resultados). Filtrando os 07 trabalhos repetidos, as quatro buscas totalizam 33 resultados.

governamentais e estabelecimentos de ensino (MENEZES, 2015); e o terceiro, se centra no desenvolvimento da produção escrita em francês através de aplicativos para tablets (CARDOSO, 2016). Dessas três, apenas a pesquisa de Menezes (2015) trabalhou com métodos de coanálise da atividade, a saber, com instrução ao sócio, com dois participantes.

O segundo levantamento<sup>8</sup> no mesmo catálogo foi realizado a partir do termo “autoconfrontação”, obtendo 145 resultados, que filtrados pela grande área de “Letras, Linguística e Artes”, resultaram em 61 trabalhos.

A partir da análise dos resumos do total de 61 trabalhos, notou-se que sete deles investigaram diversos contextos profissionais (áreas da odontologia, medicina, fonoaudiologia, saúde mental, jurídica, escrita técnica e tradução-intérprete de LIBRAS) e cinquenta e quatro investigaram o agir profissional e a formação para atuação em contexto de ensino nas áreas indicadas no quadro abaixo.

**Tabela 3** | Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” por área

Área	nº de trabalhos
Agir / desenvolvimento profissional da docência no ensino superior	2
Agir / desenvolvimento profissional - não específico de disciplina	12
Agir / desenvolvimento profissional - linguagem / ensino de línguas	40
<b>Total de trabalhos (contexto de ensino)</b>	<b>54</b>

Fonte: Elaboração própria

Dos quarenta trabalhos relacionados à área da linguagem, observou-se que dezesseis se concentram na língua portuguesa materna, um na Língua Brasileira de Sinais, e vinte e três nas línguas estrangeiras modernas, conforme mostra a tabela 4:

**Tabela 4** | Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” - ensino de línguas

Área - Agir / desenvolvimento profissional - linguagem / ensino de línguas	nº de trabalhos
Língua Portuguesa (língua materna)	16
Língua Portuguesa (língua estrangeira)	1
LIBRAS	1
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	10
Língua Estrangeira Moderna – Francês	9
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	3
<b>Total (linguagem / ensino de línguas)</b>	<b>40</b>

Fonte: Elaboração própria

Dos nove trabalhos acerca do desenvolvimento profissional no ensino da língua francesa, observamos mais especificamente os participantes e o contexto em que as

<sup>8</sup> Busca realizada em setembro de 2018. É importante destacar que o mecanismo de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponíveis no momento da pesquisa não dispunha de ferramentas de busca avançada, apenas filtros.

pesquisas foram realizadas. Notou-se que cinco deles abordam o início da profissão, tendo como participantes estudantes universitários de licenciatura, na posição de professores-estagiários, em contexto universitário (FARIAS, 2011, 2016; SANTOS, 2014; MAGALHÃES, 2014; LOPES 2017), dois deles trabalham com professores iniciantes em curso de extensão universitária (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015); e somente dois estudam o trabalho de professores mais experientes, sendo um sobre o trabalho do tutor-formador no contexto da extensão universitária (DANTAS-LONGHI, 2017) e, outro, sobre o trabalho com um grupo de professores do Centro e Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (FAZION, 2016), conforme resumido abaixo.

**Quadro 1** | Teses e dissertações contendo “autoconfrontação” - ensino do francês

<b>Referência</b>	<b>Participantes / Contexto</b>
FARIAS (2016)	duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias estudantes do curso de licenciatura em Letras-Francês, selecionadas e convidadas a participar das intervenções
SANTOS (2014)	seis alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em uma Universidade
FAZION (2016)	grupo de professores do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná
SILVA (2015)	dois professores de um curso de extensão universitária em francês
DANTAS-LONGHI (2013)	dois professores iniciantes de um curso de extensão universitária em francês
FARIAS (2011)	duas estudantes de Letras-Francês estagiando como professoras em uma instituição de ensino de línguas de Fortaleza
MAGALHAES (2014)	duas professoras experientes no ensino de FLE sobre suas próprias atividades / alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Francês de uma universidade
DANTAS-LONGHI (2017)	grupo de formadores (tuteurs / professores experientes) de francês em um curso de extensão universitária
LOPES (2017)	dois professores estagiários no Núcleo de Línguas Estrangeiras de uma universidade

Fonte: Elaboração própria

Somente três pesquisas, dessas nove, investigaram grupos de professores (SANTOS, 2014; FAZION, 2016; DANTAS-LONGHI, 2017), enquanto as outras concentraram-se em duplas de participantes. Quanto ao contexto, somente uma delas se concentrou no contexto do Centro de Línguas do Estado (FAZION, 2016), que situou seu estudo no contexto do Estado do Paraná. A partir desses resultados, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o trabalho de ensino do francês no Centro de Línguas do Estado de São Paulo que tenha utilizado o método da autoconfrontação.

Se, de um lado, o estado da arte baseado na pesquisa do Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir da “autoconfrontação” nos aponta para um panorama de poucos estudos relacionados ao trabalho de ensino do francês, por outro lado, o grupo de pesquisas ALTER-AGE-CNPq vem consolidando uma série de trabalhos sobre o ensino-

aprendizagem do francês na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Dessa forma, pontuamos as contribuições produzidas pelos orientandos do grupo nos últimos anos, agrupadas por polos temáticos<sup>9</sup>. No que tange:

(i) ao ensino-aprendizagem de FLE por meio dos gêneros textuais, nosso grupo estudou os gêneros *itinéraire de voyage* (GUIMARÃES-SANTOS, 2012), *annonce publicitaire* (MELÃO, 2013), *récit de voyage* (ROCHA, 2014), *fait-divers* (AÑEZ, 2014), tutorial em vídeo (SUMIYA, 2017) e produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar” (LOUSADA, AMORIM, 2014). Além disso, investigou as relações entre gêneros textuais e ensino-aprendizagem (LOUSADA, BRONCKART, 2015; LOUSADA, ROCHA, 2018), explorando-as no âmbito da correção orientada para produção escrita em francês (OLIVEIRA, LOUSADA, 2017); na relação entre gêneros textuais e perspectiva acional (LOUSADA, 2012a); na elaboração de livro didático de FLE baseado na noção de gênero textual (FAZION, LOUSADA, 2015); e na noção de instrumento para as situações de ensino e aprendizagem de estrangeiras baseada em gêneros textuais (LOUSADA, 2018).

(ii) à produção de gêneros textuais acadêmicos e da esfera acadêmica, os trabalhos contemplam: o plano de estudos para pleitear intercâmbio (SILVA, LOUSADA, 2014); artigo científico (TONELLI, 2017; ); *résumé* e *note de lecture* (DIAS, 2017); a formação para a escrita pela *note de lecture* (LOUSADA, DEZUTTER, ZAVAGLIA, 2017); a apresentação oral em francês (LOUSADA, SILVA, DIAS, 2020); as ações do Laboratório de Letramento Acadêmico (FERREIRA, LOUSADA, 2016).

(iii) ao ensino do francês pelo viés da coanálise do trabalho pelo próprio professor e seus pares, investigou-se o trabalho do professor em relação à questão dos jogos (DANTAS-LONGHI, 2012), ao ensino dos conteúdos culturais (SILVA, 2015), às prescrições dos órgãos governamentais (MENEZES, 2015), aos desafios do professor iniciante (SOARES, 2016; DUARTE, 2017), à elaboração de livro didático (FAZION, 2017). Nesse quadro, ainda foram desenvolvidos trabalhos sobre as intervenções conduzidas pelo grupo (LOUSADA, 2017a), sobre as vozes na autoconfrontação (LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2014); sobre a dinâmica das figuras de ação (SILVA, LOUSADA, 2017); sobre o trabalho do professor universitário de FLE (LOUSADA, 2013a); sobre gêneros textuais como instrumentos para o agir docente (LOUSADA, BARRICELLI, 2012); sobre as prescrições oficiais ao livro didático (LOUSADA, 2015).

(iv) à aprendizagem do *métier*, foram desenvolvidos estudos sobre o trabalho do tutor (formador) que “transmite” e ensina o *métier* ao professor iniciante (DANTAS-LONGHI, 2017); sobre as verbalizações dos professores iniciantes (LOUSADA, 2011; 2013b; 2017b) sobre os

---

<sup>9</sup> Uma versão preliminar desse mesmo levantamento dos trabalhos em francês do grupo já foi apresentada anteriormente (SILVA; DANTAS-LONGHI, 2020a).

diálogos de confrontação acerca da atividade docente (BARRICELLI, LOUSADA, BUENO, 2017).

Assim, retomando o que se observou até aqui, vimos que, dentre as pesquisas sobre formação de professores disponíveis no Banco da CAPES, apenas sessenta e uma se valem do uso da autoconfrontação na área de Linguística, Letras e Artes, das quais somente nove dedicaram-se ao ensino da língua francesa e apenas uma sobre o contexto do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná. Dentre os trabalhos de nosso grupo de pesquisa, apenas o de Menezes (2015), que se valeu do método da instrução ao sócia, contou com a participação de um professor do CEL.

Diante da carência de investigações sobre a atividade dos professores de francês do Centro de Línguas do Estado de São Paulo com métodos das ciências do trabalho, esta pesquisa se propõe a contribuir não somente com a produção de conhecimentos sobre esse contexto, mas também com sua transformação (CLOT *et al*, 2000). Esta tese, portanto, vem responder tanto ao aprofundamento das pesquisas sobre a atividade de ensino do professor de francês sob a ótica do ensino como trabalho (MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006), dialogando com pesquisadores do ISD, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, quanto ao desenvolvimento de metodologias de coanálise do trabalho voltadas à formação docente mais adaptadas ao contexto brasileiro.

Ainda, ao trabalharmos com professores da rede pública de ensino através de uma perspectiva que, em vez de culpabilizar o trabalhador, visa a compreender seu contexto, as dimensões de seu *métier* e restituir seu poder de agir (CLOT, 2001), acreditamos colaborar, ainda que de maneira localizada, para suprir uma demanda de desenvolvimento profissional na área educacional de nosso país, bem como ampliar o impacto das ações acadêmicas, levando as metodologias e técnicas experimentadas em nosso grupo de pesquisa para fora dos muros da universidade.

#### **4 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Pautando-nos na continuidade dos estudos do grupo ALTER-AGE/CNPq, em uma perspectiva de pesquisa com objetivos praxiológicos (BULEA, BRONCKART, 2010), a partir do contexto que dá origem a este trabalho e do estado da arte como apontamos nesta introdução, os objetivos desta tese são os seguintes:

1. Implementar um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores de francês do CEL a fim de compreender seu trabalho;
2. Compreender e caracterizar o trabalho dos professores de francês do CEL, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram; e

3. Estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento profissional desses professores durante sua participação no dispositivo.

Esses três objetivos se declinam em perguntas de pesquisa, que buscaremos responder a partir de nossos pressupostos teóricos e dos resultados das análises:

*1. Implementar um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores de francês do CEL a fim de compreender seu trabalho.*

- a) Que dispositivo de coanálise pode ser elaborado e implementado para compreender o trabalho dos professores de francês do CEL? Quais métodos são utilizados?
- b) Quais os aportes e limites do dispositivo implementado?

*2. Compreender e caracterizar o trabalho dos professores de francês do CEL, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram.*

- c) Como o CEL e o trabalho dos professores do CEL são caracterizados a partir dos documentos prescritivos e dados quantitativos de censo escolar oriundos das bases de dados da Secretaria de Educação?
- d) Como o trabalho é interpretado pelos professores entrevistados?

*3. Estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento profissional desses professores durante sua participação no dispositivo.*

- e) Há modificações na interpretação do trabalho pelos professores ao longo do dispositivo? Quais?
- f) Há indícios que apontam para o possível desenvolvimento profissional na participação dos professores no dispositivo? Quais?

Os objetos de estudo deste trabalho – a saber, o dispositivo de intervenção formativa, o trabalho de professores de francês do CEL, e seu possível desenvolvimento profissional – não são objetos diretamente acessíveis, mas poderão ser inferidos de forma indireta através dos quatro conjunto de dados, como veremos na Metodologia: (1) textos prescritivos sobre o CEL; (2) dados quantitativos sobre o contexto do CEL; (3) respostas dos professores participantes ao questionário sobre seu contexto e (4) as representações veiculadas nos e pelos textos orais produzidos durante sua participação no dispositivo de intervenção formativa, isto é, em situação de coanálise do trabalho (autoconfrontação e aloconfrontação).

## **5 Organização da tese**

A fim de apresentar os resultados desta pesquisa, a tese se divide em três partes, contendo um total de nove capítulos.

A **Parte I** compreende os pressupostos teóricos da pesquisa. O primeiro capítulo, *Compreender e transformar: do trabalho de ensino à formação*, busca explicitar com que lentes enxergamos o trabalho de ensino e que formas de transformar o trabalho consideramos nesta pesquisa. Para isso, destacam-se os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica

da Atividade (CLOT, 1999, 2008), finalizando com uma tomada de posição sobre o conceito de dilema.

O segundo capítulo, *A problemática do desenvolvimento em foco*, discute primeiro as questões em torno desse conceito, em seguida, apresenta as contribuições vygotskianas para pensar o desenvolvimento. Apontamos o questionamento sobre a transferência dos conceitos vygotskianos, pensados no contexto do desenvolvimento infantil, para o campo dos adultos. Por fim, destacamos algumas pistas para considerar o desenvolvimento do adulto no campo do trabalho, explicitando nosso posicionamento sobre a questão.

O terceiro capítulo, *O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo*, apresenta o programa de trabalho do ISD; expõe alguns conceitos fundamentais da abordagem do ISD para a problemática do agir linguageiro, destacando o estatuto dos textos prescritivos e dos textos orais nessa perspectiva; por fim, apresenta o modelo de análise de textos do ISD, bem como os aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos articulados neste trabalho.

A **Parte II** é composta pelo quarto capítulo, *Metodologia*, que expõe: o quadro metodológico geral da pesquisa; descreve o contexto e os participantes; as etapas do dispositivo de intervenção formativa; o conjunto de dados coletados; os critérios de confiabilidade e aspectos éticos; e os procedimentos de tratamento e seleção dos dados, bem como os procedimentos de análise.

A **Parte III** contempla os cinco capítulos. O quinto capítulo, *Sistema educacional: como os documentos oficiais prescrevem o trabalho de ensino no CEL?*, descreve os resultados das análises de quatro documentos prescritivos sobre o CEL.

O sexto capítulo, *Sistema de ensino: um panorama do CEL em números (2015 a 2019)*, expõe os resultados das análises dos dados quantitativos sobre o CEL.

O sétimo capítulo, *Sistema de ensino: o contexto concreto dos professores envolvidos na intervenção*, apresenta o resultado das análises dos questionários.

O oitavo capítulo, *Sistema didático: resultado das análises das entrevistas*, divide-se em cinco partes. Primeiramente, apresentamos um panorama geral das entrevistas e propriedades discursivo-textuais comuns. Em seguida, temos os resultados das análises por eixo temático, a saber, o interesse dos alunos, seguido da discussão desses resultados; e o uso do português, seguido também de uma discussão.

O nono capítulo, *Discussão dos resultados*, articula os achados dos quatro capítulos anteriores, encontrando elementos de resposta para as perguntas de pesquisa e, apontando, limites e aportes encontrados nesses resultados, encerrando, por fim, com as *Considerações Finais*.

## PARTE I

### CAPÍTULO 1 | COMPREENDER E TRANSFORMAR: DO TRABALHO DE ENSINO À FORMAÇÃO

*“O conhecimento científico se distingue do registro do fato pelo ato de escolha do conceito necessário, isto é, pela análise do fato e pela análise do conceito.” (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 284)*

#### 1.1 Com que lentes olhar o trabalho de ensino?

Não é incomum que o ensino seja objeto de julgamento somente a partir de um ponto de vista externo. Muitas vezes, o desempenho do trabalho dos professores é validado em relação aos índices de educação e às soluções propostas a partir da reformulação de programas ou métodos pedagógicos (AMIGUES, 2004). Segundo o autor, esse modo de olhar e avaliar a docência se estabelece a partir de um ponto de vista prescritivo ou normativo, medindo a eficácia do trabalho através da distância entre os resultados dos alunos e os objetivos estabelecidos no programa, apagando a figura do professor e a complexidade de seu trabalho. As pesquisas em educação nessa perspectiva tendem a privilegiar um viés aplicacionista e positivista, propondo que os professores reproduzam as técnicas de ensino estudadas experimentalmente, como garantia de um melhor aprendizado dos alunos (AMIGUES, 2004).

Esse tipo de visão apresenta, ao menos, três problemas centrais, a nosso ver. Primeiro, ela elimina a complexidade da situação de ensino e de aprendizagem, desconsiderando os múltiplos atores, fatores e contextos que, em algum grau, exercem influência sobre elas. Segundo, a eficácia do trabalho é atribuída não por pessoas que exercem o *métier*, mas por pessoas que se encontram fora dele (AMIGUES, 2004), gerando críticas do tipo "o que foi feito não deveria ter sido feito", o que desconsidera a lógica interna, o raciocínio e a experiência dos profissionais que ensinam. Terceiro, as soluções propostas, quando não partem da análise das situações concretas de ensino, nem envolvem os próprios sujeitos que estão no “chão da escola”, tendem a ser inapropriadas ou vistas como novas prescrições, verticais, desprovidas de sentido. Portanto, pensar o ensino considerando o trabalho real dos profissionais da educação exige um aparato conceitual complexo de forma a responder a esses problemas, bem como para pensar formações que sejam cada vez mais pertinentes e adequadas (SAUJAT, 2009).



No que se refere à articulação entre formação e trabalho, há, ao menos, duas vertentes de análise das práticas<sup>10</sup> de ensino, com orientações inversas (BULEA, 2014). Por um lado, a vertente da *prática reflexiva*, proposta por Schön (1983) e mais desenvolvida nos meios anglófonos, sustenta que é a partir da reflexão desenvolvida no contexto formativo que o profissional se torna apto a modificar sua prática. Por outro lado, na vertente *análise do trabalho* ou *das ciências do trabalho*, que se inspiram na ergonomia (DANIELLOU, 1996) e na psicologia (CLOT, 1999), a análise das situações concretas se constitui como um meio de informação sobre o trabalho real, tornando possíveis transformações nos contextos laborais, além do acesso aos saberes do *métier*, elaborados pelos trabalhadores. Enquanto a primeira vertente se orienta a partir da formação para a prática, a segunda se orienta do trabalho à formação e é nela que nos apoiamos.

Este capítulo expõe alguns conceitos das ciências do trabalho que nos ajudam a compreender as situações concretas de ensino, explicita alguns posicionamentos teóricos com relação aos elementos constitutivos desse trabalho de ensino e expõe alguns métodos utilizados nessa perspectiva.

Na seção 1.2, interessamo-nos sobretudo pela distinção entre trabalho prescrito e trabalho real/realizado e pela concepção de trabalho enquanto atividade orientada e instrumentada, segundo a abordagem da ergonomia francófona (GUÉRIN et al, 2001; SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2002, 2004; FAÏTA, 2002). Na seção 1.3, relacionamos os conceitos apresentados com os níveis de realização do agir didático (BRONCKART, 2005), trazendo a concepção ampliada de trabalho de ensino (MACHADO, 2007). A seção 1.4 se volta a compreender o trabalho como um *métier*, com sua dimensão psicológica e coletiva, segundo a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2008). A seção 1.5 expõe três dos métodos de intervenção nas ciências do trabalho, precedidos por uma explicitação sobre a entrada pela dificuldade. A seção 1.6 aponta os dilemas no contexto do ensino e destaca os dois que se relacionam com nossos dados, concluindo com uma síntese.

## **1.2 O ensino como trabalho: aportes teóricos da Ergonomia da Atividade**

Para compreender o ensino como trabalho, convocamos alguns aportes que têm sua origem na ergonomia, disciplina que surge no pós-guerra com um interesse em estudar o trabalho (WISNER, 1996; DANIELLOU et al, 1989; SOUZA-E-SILVA, 2004, 2005). Construída

---

<sup>10</sup> Essas análises das situações concretas são nomeadas de diferentes maneiras, segundo os paradigmas nos quais estão inseridas: na área da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, na Clínica da Atividade (CLOT, 1999), temos a *análise da atividade*; nas Ciências da Educação (nas áreas de Didática profissional e Formação de Adultos) temos a vertente da *análise das práticas* (PASTRÉ, 2011; BULEA, BRONCKART, 2012); na tradição da Ergonomia francófona, temos a *análise das situações de trabalho* (GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2009), termo que adotaremos nesta pesquisa.

a partir dos radicais *ergon* e *nomos*, a ergonomia designa uma ciência do trabalho, ou mais especificamente das regras do trabalho (GUÉRIN et al, 2001, p.7), abrangendo suas várias realidades, como, por exemplo, as condições, os resultados ou ainda a própria atividade profissional. Com o intuito de conhecer melhor o trabalho, a ergonomia foi ao encontro dos coletivos de trabalhadores, no sentido de ampliar a comunidade que produz saberes sobre o trabalho.

Apoiamo-nos em um de seus prolongamentos, a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação - ERGAPE<sup>11</sup> (SAUJAT, 2002, 2004a; AMIGUES, 2002, 2003, 2004, 2009; FAÏTA, SAUJAT, 2010; AMIGUES, FÉLIX, ESPINASSY, 2014), que se inscreve em uma abordagem histórico-cultural (VYGOTSKI, 1934/1997<sup>12</sup>; LEONTIEV, 1981/2010), se inspira e retoma conceitos da tradição francesa da ergonomia da atividade (DEJOURS, 1995; WISNER, 1996; LEPLAT, 1995; 1996; DANIELLOU, 1996; SCHWARTZ, 2001; GUÉRIN et al, 2001), da perspectiva sociológica apresentada por Tardif e Lessard (1999) e das ciências da educação (CHEVALLARD, 1997), considerando a atividade de ensino em suas relações com *métier* e com os coletivos de trabalho.

De início, retomemos a definição de trabalho e de ensino, proposta por Tardif e Lessard (1999), que se inspira em uma concepção marxista (MARX, 1867/1976) e que serviu de base para os trabalhos da ERGAPE. A definição que consideraremos para nossa tese compreende esses aspectos, mas vai além deles, será apresentada na próxima seção. Vejamos:

**Trabalhar** é agir em um determinado contexto em função de um objetivo, trabalhando qualquer material para transformá-lo usando ferramentas e técnicas. No mesmo sentido, **ensinar** é atuar na sala de aula e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, trabalhando sua capacidade, para educá-los e instruí-los com o auxílio de programas, métodos, livros, exercícios, normas etc.” (TARDIF, LESSARD, 1999, pág. 37, tradução nossa, grifos nossos)<sup>13</sup>.

Esse agir, essa atuação em sala de aula é, por um lado, uma tarefa e, por outro, uma atividade, conforme aponta Amigues (2002), retomando alguns dos conceitos fundamentais da ergonomia (GUÉRIN et al, 2001). Trata-se de uma *tarefa*, pois corresponde àquilo que deve ser feito pelo sujeito e pode ser objetivamente descrito em termos de condição, objetivos, meios (programa, livro etc.). Mas também se trata de uma *atividade*, já que ela “corresponde

<sup>11</sup> Esse grupo (ERGAPE) teve sua origem na Université Aix-Marseille, com Daniel Faïta, René Amigues e Frédéric Saujat, porém, atualmente, não está ativo.

<sup>12</sup> Exporemos as contribuições vygotkianas para nossa tese no próximo capítulo.

<sup>13</sup> “Travailler, c’est agir dans un contexte donné en fonction d’un but, en œuvrant sur un matériau quelconque pour le transformer à l’aide d’outils et de techniques. Dans le même sens, enseigner, c’est agir dans la classe et l’école en fonction de l’apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d’apprendre, pour les éduquer et les instruire à l’aide de programmes, de méthodes, de livres, d’exercices, de normes, etc.” (TARDIF, LESSARD, 1999, p. 37).

ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da *ação* concretamente realizada" (AMIGUES, 2004, p. 39).

Tanto para a Ergonomia da Atividade e como para a Clínica da Atividade, os conceitos de atividade<sup>14</sup> e ação se inspiram na Teoria da Atividade, de Leontiev (1975). Para esse autor (LEONTIEV, 1975/1983), as atividades mentais não estão isoladas da atividade prática, pois os *motivos* mobilizam o sujeito em direção à *atividade*, que se realiza concretamente em *ações* dirigidas a um objetivo preciso. Dentro das ações são realizadas *operações* que podem, com o tempo, tornar-se se automatizadas. Assim, por exemplo, ensinar uma língua estrangeira pode ser uma atividade realizada a partir de motivos diversos (ampliar o acesso à cultura, tornar os alunos capazes de agir), que se realizará em ações concretas (dar aulas de LE aos alunos em dado contexto), compostas de operações (atividades didáticas de leitura, escuta, interações orais etc.). Nem sempre os objetivos das ações coincidem com os motivos. Nessa perspectiva, tanto a atividade, quanto as ações podem ser individuais ou coletivas. Conhecer esses conceitos, que são retomados nas ciências do trabalho, nos parece importante, para que possamos distingui-los de "atividade" e "ação" para o quadro do ISD (conforme veremos no cap. 3).

Por ser ao mesmo tempo tarefa prescrita por outras instâncias e atividade do sujeito, na ergonomia, o trabalho é possível de ser visto (*se voit*), enquanto a atividade não é passível de ser tocada (*ne se touche pas du doigt*) (HUBAULT, 1996). Essa dimensão psicológica será mais desenvolvida na próxima subseção.

Em seu trabalho, não é o professor que define suas próprias tarefas, mas estas são determinadas por outras instâncias hierárquicas. Mesmo que a instância normativa indique o objetivo e as condições para realização da tarefa, há uma distância sistemática e irreduzível entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* (GUÉRIN et al, 2001), uma vez que o sujeito deverá arbitrar entre "o que se exige dele" em termos de normas, tarefas, prescrições, objetivos e "o que isso [a situação de ensino] exige dele"<sup>15</sup>, em termos de gestão da classe, dos alunos, dos instrumentos etc. Assim, enquanto, para as perspectivas aplicacionistas e positivistas, essa distância é considerada um defeito (de concepção, planejamento, antecipação) que deve ser reduzido através de formações ou de normas, para a ergonomia é justamente nesse hiato que se encontra a origem do desenvolvimento da experiência

---

<sup>14</sup> Para o ISD, o conceito de atividade é definido de forma distinta da proposta por Leontiev (1975/1983), como veremos no capítulo 3. Para Bronckart (2008): a atividade é coletiva e a ação é individual. Nas seções em que estivermos falando das ciências do trabalho, traremos o conceito de atividade na concepção dessa vertente e, para a tese em geral, utilizaremos o conceito de atividade e ação conforme o ISD.

<sup>15</sup> A distinção entre "*ce qu'on demande*" e "*ce que ça demande*" é retomada de Hubault (1996).

profissional dos trabalhadores (WISNER, 1996; LEPLAT, 1996; GUÉRIN et al, 2001; AMIGUES, 2002).

Conforme vimos na definição de Tardif e Lessard (1999), ao ensinar, a atividade do professor é sempre *orientada*, na medida em que se dirige aos alunos, aos colegas, aos pais, mas também à instituição, atendendo aos programas estabelecidos. E é *instrumentada*, pois vale de meios sócio-historicamente construídos e presentes na história do *métier* para se realizar, sejam eles materiais ou imateriais. Nessa perspectiva, Amigues (2004) detalha quatro conceitos importantes da ergonomia e das ciências do trabalho que nos permitem compreender o caráter orientado e instrumentado do trabalho de ensino:

- As **prescrições**: são o conjunto de normas e textos que orientam o trabalho educacional e, por isso, tornam-se constitutivas dele, uma vez que a realização de uma prescrição se traduz na reorganização do meio de trabalho. Dessa forma, a relação entre a prescrição e o meio é normalmente mediada por um trabalho de *(re)concepção* e organização que geralmente apresenta formas coletivas que levam em consideração a situação concreta do contexto.
- Os **coletivos**: a mobilização do coletivo de professores não é somente uma resposta à demanda administrativa de trabalhar em equipe, mas é sobretudo uma iniciativa coletiva que se preocupa em dar uma resposta comum - definir regras de funcionamento - diante das prescrições. Eles têm um papel decisivo na organização do ambiente de trabalho e constituem um apoio para completar os "vazios" das prescrições, aquilo que elas não dizem. Os coletivos podem ser mais ou menos estruturados, oficiais ou oficiosos, permanentes ou ocasionais (AMIGUES, 2002). Retornaremos ao conceito de coletivo na seção sobre a Clínica da Atividade, mais à frente.
- As **regras do *métier***: constituem aquilo que liga os profissionais entre si, sendo ao mesmo tempo uma memória comum e uma "caixa de ferramentas". Apesar de serem "regras", podem ser fonte de controvérsia e debate entre os trabalhadores, possibilitando sua modificação ou criação de novos gestos ou formas de agir. As regras do *métier*, estabelecidas pelos coletivos, então formam a base do gênero profissional, que veremos mais à frente.
- As **ferramentas**: constituem os recursos, normalmente criados anteriormente por outras pessoas, que estão disponíveis para o trabalho (quadro-negro, ficha de preparação de aula etc.). As ferramentas são com frequência transformadas pelos professores para ganhar eficácia. Quando essa modificação pelo sujeito adiciona

sentido à sua atividade, a ferramenta se transforma em instrumento de sua ação (RABARDEL, 1999), ganhando em eficiência.

Além desses conceitos, uma outra dimensão presente e fundamental nas situações de trabalho, observada mais tardiamente se comparada às outras dimensões (cognitiva, psicológica, ecológica), foi a dimensão languageira (SOUZA-E-SILVA, 2002, p.61-62). Assim, além dos aportes da ergonomia e da educação, os estudos das ciências da linguagem também trouxeram contribuições às questões do trabalho.

As relações entre linguagem e trabalho têm sido estudadas sob diferentes ângulos desde então, como, por exemplo, nas contribuições de Boutet (2001, 2016), Machado (2004), Souza-e-Silva (2002). Nesse contexto, os trabalhos de Faïta (1989, 1996, 2003) se destacam e deram origem ao método de intervenção que apresentaremos na próxima subseção. O autor que defende uma “linguística do trabalho” (FAÏTA, 1989, p.122) e sustenta que o caráter dialógico da análise da atividade é fundamental (FAÏTA, SAUJAT, 2010, p.10). Em nossa pesquisa, os métodos utilizados se pautam sobretudo em textos orais produzidos em situações de coanálise do trabalho, como veremos na metodologia. Nossa concepção de linguagem, seu estatuto e o papel das verbalizações nas intervenções serão mais bem explicitados nos próximos capítulos (cf. capítulos 2 e 3).

Faita e Saujat (2010) concluem que todos esses fatores que interferem no trabalho de ensino não se categorizam separadamente, mas se entrecruzam como em um *tecido*, retomando a expressão de Daniellou (1996). Do lado da *trama*, os sujeitos são os fios que ligam os programas oficiais (aos quais podemos acrescentar, no contexto do ensino, as ferramentas pedagógicas, os livros didáticos, as políticas educativas, as características do estabelecimento e dos alunos, a hierarquia etc.). Do lado da *teia*<sup>16</sup>, eles se ligam

à sua própria história, a seu próprio corpo que aprende e envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a diversos grupos sociais que que lhes oferecem saberes, valores, regras com as quais compõem dia após dia; aos seus próximos também, fontes de energia e de preocupações, a seus projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, 1996/2004, p.2).<sup>17</sup>

<sup>16</sup> *Trame* (trama) e *chaîne* (urdidura) são termos da tecelagem. A urdidura é o conjunto de fios, colocados em primeiro lugar, paralelos uns aos outros, no sentido do comprimento do tear. A trama é o segundo conjunto de fios, que é passado no sentido transversal, entre os fios da urdidura, pela abertura chamada cala. Agradeço à profa. Carla Reichmann, pesquisadora e tecelã, por destacar e precisar os termos durante a defesa. Observamos que na tradução de Machado (2004) são utilizados os termos “trama” (*trame*) e “teia” (*chaîne*), em vez de urdidura, de forma a aproximar o leitor que desconhece esses termos da metáfora utilizada. Optamos por seguir a mesma tradução de Machado (2004), pela mesma razão.

<sup>17</sup> No original: « Côté *trame*, les fils les reliant à un processus technique, à des propriétés de la matière, des outils ou des clients, à des politiques économiques – élaborées éventuellement sur un autre continent -, à des règles formelles, au contrôle d'autres personnes... Côté *chaîne*, les voici reliés à leur propre

Vejamos a seguir como esses aportes podem ser relacionados e sistematizados.

### 1.3 Os níveis do sistema educacional e os elementos constitutivos do trabalho de ensino

Se compreendemos os elementos que constituem esse trabalho, faz-se necessário também compreender em que nível eles se situam e como se relacionam.

O ensino, enquanto agir didático, pode ser apreendido em dois ângulos e em três níveis diferentes (BRONCKART, 2005). Do ponto de vista coletivo (sob a ótica sociológica), as atividades didáticas são realizadas por abordagens que implicam a colaboração de vários atores que buscam atender às finalidades didáticas estabelecidas socialmente. Do ponto de vista individual (sob a ótica psicológica), as ações didáticas são a parte das atividades didáticas sob a responsabilidade de um agente.

Segundo Bronckart (2005), essas atividades e ações se realizam em três níveis superpostos:

- 1) O nível do **sistema educativo** compreende as disposições gerais adotadas por uma comunidade (princípios, finalidades, meios etc.). São as representações coletivas que indicam o que uma sociedade deseja e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelo contexto acadêmico, político, econômico e cultural. Nesse nível, encontram-se, por exemplo, os textos que definem as finalidades educacionais, como os textos prescritivos.
- 2) O nível do **sistema de ensino** contempla as estruturas e instituições efetivamente implementadas para atender às finalidades do sistema educativo, que variam segundo o público, seus objetivos específicos, as condições materiais dadas, o quadro de professores etc. Nesse nível, estão, por exemplo, as estruturas dos Centros de Estudos de Línguas, bem como os materiais didáticos colocados à disposição na rede de ensino.
- 3) O nível do **sistema didático** se refere ao interior das salas de aula, compreendendo seus três principais constituintes: aluno, professor e objeto de conhecimento. Nesse nível, estão, por exemplo, as interações em sala de aula, as intenções e objetivos do professor e aluno.

---

histoire, à leur corps qui apprend et vieillit; à une multitude d'expériences de travail et de vie ; à plusieurs groupes sociaux qui leur ont offert des savoirs, des valeurs, des règles avec lesquelles ils composent jour après jour ; à des proches aussi, sources d'énergie et de soucis ; à des projets, des désirs, des angoisses, des rêves... » (DANIELLOU, 1996, p.1).

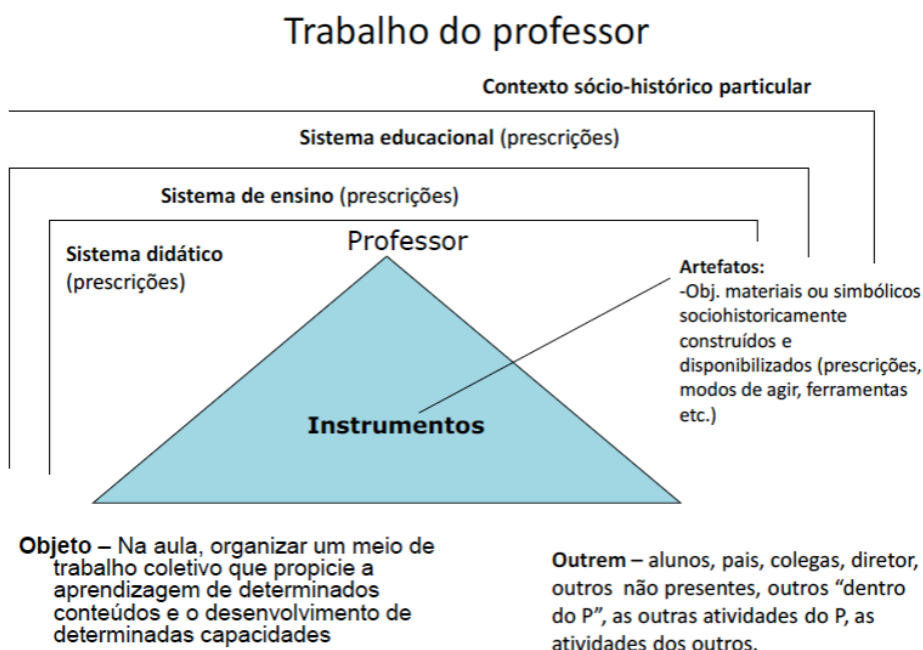
Esses três níveis são fundamentais para nossa tese, uma vez que organizamos os conjuntos de dados de forma a proporcionar um olhar do contexto macro até o contexto micro, contemplando os três sistemas.

O trabalho de ensino se situa, portanto, na articulação desses três sistemas, podendo ser definido conforme proposto por Machado (2007). A autora articula as ciências do trabalho (CLOT, 1999; SAUJAT, 2002; AMIGUES, 2002) e o Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2005) em torno de uma *concepção ampliada de trabalho de ensino*, mais complexa e abrangente do que a que trouxemos na seção anterior:

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização pelo professor de seu ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p.93)

O esquema a seguir apresenta de forma gráfica os elementos constitutivos do trabalho de ensino nessa concepção:

**Figura 1.1** | Elementos constitutivos do trabalho de ensino



Fonte: Machado (2007, p. 92)

Assim, se desejamos compreender e caracterizar o trabalho dos professores de francês do CEL em nossa pesquisa, não nos basta focarmos somente na tríade aluno - professor - saber. Com base no que expusemos acima, pensar o ensino como um trabalho nos leva a considerar que esse trabalho é orientado por tarefas que se originam em

prescrições, é mediado por ferramentas de trabalho que podem ser artefatos ou instrumentos<sup>18</sup>, influenciado por regras do *métier*, reconcebido pelo coletivo e mobilizador da história, da vivência e da experiência de um sujeito singular.

Vejamos como os aportes da Clínica da Atividade nos fornecem elementos para pensar a intervenção no trabalho de ensino.

#### 1.4 Intervir no trabalho: aportes da Clínica da Atividade

Dentro da área da Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade se constituiu como uma metodologia de ação para mudar o trabalho, inspirando-se principalmente na Ergonomia de tradição francesa (WISNER, 1995; DEJOURS, 1995), na abordagem histórico-cultural (VYGOTSKI, 1997, 2004), na preocupação com a saúde psíquica dos trabalhadores (GUILLANT, 1984)<sup>19</sup>, nas ferramentas para enfrentar as dificuldades do trabalho (ODDONE, RE, BRIANTE, 1981) e no conceito de dialogismo de Bakhtin/Volochinov (1929/2017), como apresenta Clot (2008).

Com origem nesses teóricos, a Clínica da Atividade propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, entre indivíduo e coletivo. Ela se preocupa com a avaliação dos riscos à saúde; com o esforço em desenvolver, junto ao indivíduo e ao coletivo de trabalho, sua capacidade de agir e em redescobrir com esse coletivo os prazeres do "bem-fazer" (CLOT, 2017).

Dessa linha teórica, destacamos os conceitos utilizados em nossa pesquisa. Para compreender a vivência psicológica no trabalho, veremos o conceito de *real da atividade* e as dimensões do *métier*. Para o caráter coletivo e a memória do trabalho, veremos o conceito de *coletivo de trabalho*. Por fim, observaremos como essa vertente busca transformar o trabalho, com as formas de *intervenção* e o conceito de *poder de agir*.

A partir da distinção clássica da ergonomia entre trabalho prescrito e trabalho real, Clot (1999, 2001) aprofunda a discussão, propondo o conceito de *real da atividade*. Para Clot (2001), a atividade do sujeito tem um componente importante calcado na vivência interna psicológica do sujeito: não somente o que foi realizado conta para a atividade, mas também

---

<sup>18</sup> Consideramos, conforme Rabardel (1995), que os artefatos podem ser materiais ou simbólicos, produzidos pelo sujeito ou por outros. Ao se apropriar do artefato, associando a ele esquemas de utilização sócio-historicamente herdados ou construídos em dada situação social, ele se torna um instrumento para o sujeito, mediando sua relação com o meio. Essa abordagem se inspira no conceito de "instrumento psicológico" de Vygotski (1930/1985). O livro didático, por exemplo, pode ser um artefato colocado à disposição do professor. Quando ele se vale do livro para organizar a progressão de conteúdos do semestre ou para apoiar intencionalmente uma atividade didática, torna-se um instrumento para o professor.

<sup>19</sup> LE GUILLANT, L. **Quelle psychiatrie pour notre temps ?**, Toulouse, Érès, 1984.



todos os resíduos do que não foi realizado - impedimentos, hesitações etc. - fazem parte do real da atividade, como na metáfora do funil que apresentaremos no capítulo 2 (VYGOTSKI, 1925/2004, p. 69). Assim,

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que se procura fazer sem conseguir - o drama do fracasso -, aquilo que se queria ter feito ou ter podido fazer, aquilo que se pensa poder fazer em outro lugar. É preciso acrescentar a isso - paradoxo frequente - o que fazemos para não fazer o que está para fazer, o que está para refazer, assim como o que fazemos sem querer fazer. (CLOT, 2001, p.38, tradução nossa)

Trazendo essa ideia para o campo de nosso trabalho, podemos ilustrar essa proposta com a seguinte situação: por vezes, ao sair de uma aula em que aparentemente tudo correu bem, o professor pode se sentir frustrado. Como isso acontece, se "deu tudo certo"? As respostas do tipo "eu queria ter feito outra coisa", "tive que mudar o planejamento" ou "não consegui ou deixei de realizar tal proposta" apontam justamente para o resíduo da atividade, que só é acessível inicialmente ao sujeito. Assim, Clot (1999) considera que a atividade realizada é somente a superfície do real da atividade, ela "não tem o monopólio do real" (CLOT, 2011, p.17). Ao real juntam-se as camadas não acessíveis e não observáveis externamente, as reações que não "venceram" (VYGOTSKI, 2003, p.76), que são experienciadas psicologicamente pelo sujeito e que têm peso sobre a vivência do indivíduo naquela situação. Essa ideia dialoga com os conceitos de psiquismo e vivência no próximo capítulo.

Para conhecer esse real da atividade, a Clínica da Atividade se coloca enquanto método de ação ou de intervenção, que se propõe a primeiro transformar e, transformando, conhecer melhor as situações de trabalho (CLOT, 2004), invertendo a ordem utilizada por algumas abordagens ergonômicas (compreender para transformar). Esses dois objetivos se reforçam reciprocamente, na medida em que os conhecimentos do diagnóstico inicial guiam as transformações, que, por sua vez, guiam a produção de novos conhecimentos.

Para melhor compreender essa perspectiva, é fundamental que retomemos um conceito-chave: o de *métier*. Enquanto o *métier* pode ser compreendido pelo senso comum como um ofício, um trabalho ou uma profissão, para a Clínica da Atividade, o *métier* não é apenas a prática, tampouco somente uma atividade ou profissão, mas é caracterizado por Clot (2007, p.86) através de quatro dimensões de uma arquitetura totalmente social que se relacionam em "uma discordância criativa - ou destrutiva". De um lado, o *métier* é irredutivelmente *pessoal e interpessoal*, pois se realiza pelos gestos de um sujeito e direção a outros sujeitos, sempre de forma situada e endereçada, em uma atividade real exposta a surpresas inesperadas. Sem destinatários, ele perde seu sentido. De outro, é *transpessoal* na medida em que é perpassado pela história coletiva e pelos traços genéricos que se

estabilizam ao longo do tempo; e *impessoal*, visto que é regulado, normatizado e prescrito por instâncias institucionais que o definem ou o enquadram (CLOT, 2007).

Apesar de o *métier* ser impessoal, Clot (2007) afirma que, por meio de uma Clínica da Atividade, é possível se desvincular das normas não as negando, mas pela via da transformação. É possível se emancipar das tarefas não lhes dando as costas, mas renovando-as. E é justamente essa renovação que conchama os profissionais a se sentirem participantes de uma história a ser vivida. Em outras palavras:

Em seu trabalho, é necessário fazer o *métier* para prevenir a entropia das prescrições na organização do trabalho. O *métier* é, assim, uma tarefa na tarefa, contra a tarefa e além da tarefa. Fazendo-o viver, aqueles que trabalham se valem da prescrição para viver uma outra história e, fazendo assim, conservam um devir possível a essa prescrição. (CLOT, 2007 p. 87, tradução nossa)<sup>20</sup>

A dimensão interpessoal e transpessoal passa pela definição de *coletivo de trabalho*. Por um lado, a noção do *trabalho coletivo* corresponde à maneira como os trabalhadores cooperam, de forma mais ou menos eficaz, em uma situação de trabalho, diante de uma tarefa. Refere-se, portanto, à forma de organização em grupo ou em equipe. Por outro, a ideia de *coletivo de trabalho* se constrói entre trabalhadores que se preocupam com os critérios para a realização de um trabalho bem-feito, de qualidade, de forma a reelaborar as normas e regras, a gerenciar a conflitualidade e a dar sentido ao trabalho. Ele permite que o indivíduo encontre no coletivo um recurso para o desenvolvimento de sua saúde, no sentido amplo, e de suas capacidades. Refere-se assim a um espaço de inovação graças aos questionamentos, debates e confrontações entre as formas de fazer dos trabalhadores (CLOT, CAROLY, 2004; CAROLY; BARCELLINI, 2013).

À semelhança do que propõe Vygotski (1927/2004) ao analisar a crise da psicologia (ou seja, situando-se entre subjetividade e objetividade e propondo uma terceira via centrada no movimento e na história), Clot (2011, p.24) sustenta que entre o real e o realizado existe mais contradição que concordância, porém, longe de ser algo negativo, essa discordância proporciona possibilidades, sendo um "motor do desenvolvimento".

É nesse movimento que as propostas de *intervenção* tomam forma. Centrando-se nas dimensões do *métier*, através do coletivo, ela parte das dificuldades do trabalho (cf. seção 1.5), mas não se propõe a ser um método de "correção" ou de "ensino das boas práticas". Ao contrário, nas palavras de Clot (2007, p.90):

---

<sup>20</sup> "Dans leur travail, il leur faut aussi faire du métier pour prévenir l'entropie des prescriptions dans l'organisation du travail. Le métier est aussi une tâche dans la tâche, contre la tâche, au-delà de la tâche. En le faisant vivre ceux qui travaillent se servent de la prescription pour vivre une autre histoire et, ce faisant, conservent à cette prescription un devenir possible." (CLOT, 2007 p. 87)

quando a intervenção em clínica do trabalho permite aos coletivos de *métiers* de transformar sua experiência vivida em meio de viver uma outra, quando permite aos profissionais de experimentar o que são capazes para ultrapassar as fronteiras de seu *métier*, ela se opõe tanto à compaixão, quanto à calibragem das "práticas". Ela é a experiência feita da responsabilidade indelegável do coletivo na re-criação do *métier*. (CLOT, 2007, p.90, tradução nossa)<sup>21</sup>

Para o autor (CLOT, 2011), os dispositivos de intervenção que a Clínica da Atividade utiliza, como, por exemplo, a autoconfrontação cruzada, se inspiram nos métodos indiretos (cf. 2.3.2) e desnaturalizam os pontos de vista sobre a atividade, transformando as situações vividas em recurso para a atividade de cada um. O desenvolvimento se constitui, então, para o autor, como uma relação entre dois funcionamentos da história (no sentido vygotskiano de história): o que era e o que é. "A história é precisamente a transformação do passado em devir ou o fracasso dessa transformação" (CLOT, 2011, p.26).

Clot e Faïta (2000) relembram que, nos meios de trabalho, as transformações só são conduzidas de maneira sustentável quando são propostas pelos coletivos de trabalho. Assim, a análise do trabalho deve prestar assistência aos coletivos, de maneira a ampliar seu *poder de agir*, conceito que Clot (2008, p. 13) define como "o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em seu meio profissional habitual, o que chamamos de radiação da atividade, seu poder de recriação"<sup>22</sup>. Essa noção se inscreve em uma perspectiva percorrida por Ricoeur e Spinoza e "unifica, sem eliminá-los, os três conceitos que os ajudam a pensar os desenvolvimentos possíveis ou impossíveis da ação, a *eficácia* relacionada à *eficiência* e ao *sentido*" (CLOT, FAITA, 2000, p.8).

Para Clot (1995, 2008), o poder de agir do sujeito ou do coletivo de trabalho pode ser ampliado ou amputado. Quando o sujeito realiza uma ação e atinge seus objetivos, ele é *eficaz*. Mas quando ele consegue operacionalizar sua ação, economizando recursos, tempo ou se economizando na atividade, ele ganha *eficiência*. Retomando a fórmula de Leplat (1988)<sup>23</sup>, Clot (1995, p.139) afirma que uma ação se torna "mais eficiente à medida que ela permite atingir com menos custo o mesmo nível de eficácia". Essa operacionalização, longe de ser feita de forma mecânica, exige do sujeito a apropriação dos artefatos e sua

---

<sup>21</sup> "Quand l'intervention en clinique du travail permet à des collectifs de métiers de transformer leur expérience vécue en moyen d'en vivre une autre, lorsqu'elle permet à des professionnels d'expérimenter ce dont ils sont capables pour repousser les frontières de leur métier, elle s'oppose aussi bien à la compassion qu'à l'étalonnage des « pratiques ». Elle est l'expérience faite de la responsabilité indélégable du collectif de travail dans la re-création du métier." (CLOT, 2007, p.90)

<sup>22</sup> No original: « il mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leur milieu professionnel habituel, ce qu'on appelle le rayonnement de l'activité, son pouvoir de récréation » (CLOT, 2008, p. 13).

<sup>23</sup> LEPLAT, J. Les habiletés cognitives dans le travail. In: P. Perruchet (Ed.), **Les automatismes cognitifs**. Liège : Mardaga, 1988, p. 139-172.

transformação em instrumentos para sua ação. Além disso, o fato de ganhar eficiência permite igualmente ao indivíduo criar novos objetivos no decorrer de sua atividade.

Segundo Clot (1995, p.139-146), se, por um lado, trabalhar é conseguir fazer o que se queria, economizando-se, por outro lado é também “julgar o que se faz em função do que se poderia ou se deveria ter feito”. Assim o sentido da ação passa pela relação de valor que o sujeito instaura entre a ação e as outras atividades possíveis. Se a eficiência se relaciona com os artefatos, o sentido se relaciona com a criação verbal. No debate sobre as formas de fazer, os sujeitos desdobram e reconstróem o sentido da atividade, descontextualizando e recontextualizando-a.

Em síntese, pode-se concluir que o poder de agir é ampliado à medida que se ganha eficiência e que se (re)constrói o sentido na atividade. Inversamente, o poder de agir é amputado quando se perde em eficiência - exige um custo maior do sujeito -, e em sentido.

Para fazer emergir as tensões entre as maneiras de fazer e a recriação de sentido, a Clínica da Atividade propõe métodos de *intervenção* e coanálise das situações de trabalho, como a autoconfrontação (CLOT, FAITA, 2000, p.33), que deu origem à alocofrontação (MOLLO, FALZON, 2004) nos contextos formativos, e a instrução ao sócia (ODDONE, RE, BRIANTE, 1981), que não detalharemos por não ter sido utilizada nesta pesquisa. Vejamos a seguir como esses métodos utilizam a entrada pela dificuldade.

### **1.5 A entrada pela dificuldade e os métodos de intervenção**

Na primeira parte desta seção, nossa modesta tentativa é a de definir a noção de *dificuldade*, na ergonomia e a de *conflito*<sup>24</sup>, na perspectiva da Clínica da Atividade, no contexto da nossa tese. Na segunda parte, detalhamos dois métodos de intervenção.

Na ergonomia, os métodos de análise das situações de trabalho levam em conta a *comanda*, que tem sua origem no ponto de vista institucional, mas não deixam de considerar a *demanda*, isto é, as preocupações e problemas do ponto de vista dos trabalhadores. Uma análise da atividade de trabalho efetiva dependerá de como se conjugam, mesmo que de maneira contraditória, a formulação desses "problemas" (GUÉRIN et al, 2001) levando-se em conta esses dois pontos de vista.

A demanda não necessariamente está pronta ou previamente formulada no coletivo de trabalho. Os métodos de intervenção estabelecem um quadro para que "o trabalho possa

---

<sup>24</sup> Restringir-nos-emos a mencionar o conflito na perspectiva da Clínica da Atividade, embora essa noção tenha diversas outras acepções em outras correntes da psicologia (DORON et al, 2004).

tornar-se um objeto de pensamento para os interessados que formulam a demanda" (CLOT, FAÏTA, 2000, p. 8)<sup>25</sup>.

Olhar para a demanda dos trabalhadores é algo essencial para a ergonomia. Segundo Wisner (1995, p. 10), "a maioria dos pesquisadores em ciências humanas não gostam de responder à comanda. Nós, ao contrário, consideramos a demanda como absolutamente essencial em ergonomia, pois ela nos conduz à dificuldade"<sup>26</sup>. Portanto, quando nos referimos às *dificuldades*, partimos da perspectiva dos trabalhadores e nos referimos aos problemas percebidos e colocados por eles em sua atividade de trabalho.

A entrada pela dificuldade (FAÏTA, SAUJAT, 2010) também encontra um paralelo na Clínica da Atividade, pois, ao considerar que a atividade é triplamente dirigida, pelo sujeito, através do objeto da tarefa e em direção ao outro, entende-se que ela é constantemente permeada por tensões. Essas tensões emergem quando os métodos buscam revelar o real da atividade, isto é, os impedimentos, as ações não realizadas etc. É por isso que Clot (1999, p. 100) assume o "*conflito* como ponto de partida para a pesquisa"<sup>27</sup>.

Apesar de dificuldade e conflito, no campo da atividade de trabalho, não representarem exatamente o mesmo conceito, consideramos que, nas duas perspectivas apresentadas, há pontos em comum. A dificuldade, como definimos acima, tem sua origem no campo praxiológico, mas é formulada a partir da perspectiva dos trabalhadores, podendo opor-se à comanda representada pela perspectiva do empregador ou institucional. O conflito<sup>28</sup> do *métier*, na Clínica da Atividade, também se volta à atividade, no campo praxiológico, e é formulado tendo em vista as tensões, os diferentes motivos e intenções em jogo para o sujeito em seu trabalho. Ambos, portanto, articulam a situação vivenciada (de ordem praxiológica) na perspectiva de quem experiencia aquela situação. A nosso ver, a distinção mais significativa está não no conceito em si, mas em sua funcionalidade. Para a ergonomia a dificuldade nos informa sobre a situação de trabalho e permite compreender a atividade. Para a Clínica da Atividade, o conflito se torna essencial, enquanto ponto de partida, para transformar a atividade e seus impedimentos, que, em retorno, pode transformar o sujeito.

---

<sup>25</sup> No original: « elle propose un cadre pour que le travail puisse redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formulent la demande » (CLOT, FAÏTA, 2000, p. 8)

<sup>26</sup> No original: « La plupart des chercheurs en sciences humaines n'aiment pas obéir à une comande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit sur la difficulté » (WISNER, 1995, p. 10).

<sup>27</sup> No original: « le conflit comme point de départ pour la recherche » (CLOT, 1999, p. 100)

<sup>28</sup> Clot (2008) utiliza indistintamente as "contradições" da atividade, os "conflitos" da atividade e os "dilemas" da atividade, também sinônimos de "tensões" e "discordâncias". Sua preocupação maior é mostrar que a existência do sujeito é tecida nesses conflitos (contradições e dilemas), que lhe são vitais e que são pontos de partida para reviver outras experiências.

Nesta tese, a dificuldade será considerada conforme explicamos acima, sendo um conceito que nos orienta, no nível metodológico, para elaborar o dispositivo e conduzir a intervenção.

Com base no exposto, vejamos a seguir alguns dos métodos de intervenção utilizados pelas ciências do trabalho, caracterizados por uma entrada pela dificuldade. Eles partem da situação concreta de trabalho, buscando transformar a experiência vivida para compreendê-la, pois é "somente em movimento que um corpo mostra o que é" (VYGOTSKI, 1978, p.64). É através da linguagem, do diálogo com o interveniente (aquele que conduzirá a intervenção) e com os pares, que as controvérsias profissionais emergem e permitem um debate em torno do trabalho.

### **1.5.1 Autoconfrontação**

A autoconfrontação tem sua origem em uma análise da situação de trabalho dos condutores de trem na França (FAÏTA, 1996). Nesse contexto, os pesquisadores notaram que a alternância entre a observação do trabalho e o debate sobre esse trabalho revelava que a atividade escapava ao que era meramente observável.

Proposto por Faïta (1996), o método da autoconfrontação se realiza em cinco etapas. Conforme Clot *et al* (2000), a primeira etapa tem início na constituição de um coletivo de trabalho, que define quais são as questões que lhe causam dificuldade em seu trabalho. Em seguida, na segunda etapa, são realizadas filmagens de sequências de atividades de voluntários nessas situações. A duração dos registros pode ser variada, de uma sequência de poucos minutos a sequências maiores. É importante que as situações sejam o mais próximo possível uma das outras, para que os participantes reconheçam e se engajem na discussão posterior.

Na terceira etapa, o sujeito que teve sua sequência de trabalho filmada é confrontado ao seu próprio vídeo, juntamente com o pesquisador, na chamada autoconfrontação simples. Nela, filma-se o sujeito descrevendo sua atividade. Ele é convidado a parar a visualização para comentar quando se sentir surpreendido ou quando desejar explorar alguma questão. O interveniente ou pesquisador também faz perguntas visando à explicitação do que subjaz à atividade, evitando perguntas do tipo "por que" e preferindo "como você faz?". Nesse momento, o participante diz o que faz, mas também o que não faz ou que poderia ter feito, fazendo emergir o real da atividade (CLOT, 1999, 2001). Nesse dispositivo, a linguagem não é somente um meio de explicação, mas um meio de fazer o outro pensar, sentir e agir (CLOT *et al*, 2000, p.5).

Na quarta etapa, os dois trabalhadores que realizaram a autoconfrontação simples assistem, juntos, um ao vídeo do outro. Esse encontro é chamado de autoconfrontação cruzada, que também é filmado. Nele, o interveniente incentiva que o colega comente o vídeo da filmagem do outro, que reagirá aos comentários do primeiro e vice-versa. É comum que os participantes falem sobre as diferentes maneiras de fazer para atingir o mesmo objetivo (ROGER, 2007). As controvérsias profissionais podem então emergir a partir dos estilos de ação de cada um.

Na quinta etapa, faz-se um retorno ao coletivo, reunindo o coletivo de trabalho. São trazidos os excertos dos vídeos e registros sobre os debates realizados nas autoconfrontações simples e cruzada. É comum que as maneiras de fazer de cada um sejam avaliadas com relação às formas genéricas de agir do grupo, gerando um saudável "debate de escolas" (CLOT, 2017, p.19) sobre o *métier*.

Kostulski *et al* (2011, p. 139) afirmam que ao visualizar as imagens em autoconfrontação simples e depois em autoconfrontação cruzada, o sujeito precisará explicar a atividade visível, mas sobretudo explicá-la a si mesmo e explicar-se com ela. "Seu discurso vai sensivelmente se desenvolvendo: o objeto pode ser diferente, os argumentos de natureza diferente, a interpretação ampliada etc." De certa forma, segundo os autores, é no movimento de descontextualização e de recontextualização que se abrirão as outras possibilidades da atividade a serem exploradas.

Em nossa pesquisa, o dispositivo de intervenção formativa proposto contempla também duas autoconfrontações simples, uma autoconfrontação cruzada e um retorno ao coletivo, conforme descrevemos na Metodologia.

### **1.5.2 Aloconfrontação**

Na esteira dos métodos como a autoconfrontação, Mollo e Falzon (2004) propõem a aloconfrontação, isto é, uma sessão em que participantes são confrontados ao registro de uma atividade que não é a sua, buscando refletir sobre ela. Os autores se concentram em estudar os métodos que trabalham as atividades metafuncionais, definidas como "atividades nas quais sujeitos (ou um grupo de sujeitos) toma-se como objeto de reflexão" (MOLLO, FALZON, 2004, p.532). O caráter "meta" dessa atividade se refere justamente à distância entre o trabalho e os trabalhadores induzida pelos métodos, como a atividade de confrontação, na qual o sujeito registra uma sequência de trabalho, para poder comentá-la. Assim, os autores enfatizam a confiabilidade dos vídeos para as discussões posteriores, ressaltando o fato de que a confrontação tende a desenvolver a consciência.

Mollo e Falzon (2004) classificam os métodos de confrontação em *autoconfrontação individual*, uma confrontação com sua própria atividade registrada em vídeo; *aloconfrontação*, quando os participantes são confrontados ao vídeo de uma atividade que não é a sua; e *aloconfrontação coletiva*, quando um grupo de trabalhadores se confronta a uma atividade que não é sua. Vale destacar que a aloconfrontação pode ser feita individualmente ou de forma cruzada, isso é, quando um sujeito vê o vídeo do outro - esta forma corresponde à forma definida por Clot *et al* (2000) como autoconfrontação cruzada.

Leblanc (2014) traz a aloconfrontação para o âmbito da *formação*, ressaltando a pertinência das plataformas de autoformação e de suporte à formação profissional. O autor afirma que os vídeos são utilizados como um auxílio à explicitação e ao acompanhamento das transformações da atividade do formando. Ele destaca que o caráter produtivo das situações de aloconfrontação dependerá amplamente da qualidade da colaboração nas entrevistas, permitindo revelar as significações atribuídas por cada participante.

Leblanc (2014, p.163) afirma que o acompanhamento realizado pelos formadores que utilizam a aloconfrontação na formação deve ser pensado em termos de uma série de vários objetivos:

- a) ajudar os formandos a se ver na atividade dos pares, tomando consciência de sua maneira de agir;
- b) fazê-los se interrogarem sobre suas crenças, convicções, disposições a agir, maneiras de fazer pouco questionadas, a fim de vislumbrar novos campos de possíveis;
- c) favorecer a imaginação de novas formas de agir, inspirando-se das imagem-esboço elaboradas a partir dos recursos em vídeo na formação;
- d) acompanhar os formandos nas suas observações para que sua análise reflexiva possa ultrapassar a emergência dos afetos e se enriquecer de outros marcos favorecendo a "renormalização" de sua concepção de *métier* (SAUJAT, 2002).

Se, por um lado, a proposta de Leblanc (2014) difere das propostas da Clínica da Atividade e da ERGAPE por não estar diretamente inserida na situação de trabalho como intervenção e por não partir de um coletivo, por outro lado, ela se inspira das duas linhas e guarda a ideia de que, através da confrontação e do debate, é possível proporcionar aos formandos meios para refletir, antecipar e transformar a atividade.

Nesta pesquisa, o dispositivo de intervenção formativa inicia com uma reunião inicial de levantamento das dificuldades, e é seguido de duas aloconfrontações coletivas, antes das autoconfrontações, como veremos na Metodologia.



## 1.6 Os dilemas do *métier*

Fazemos uma distinção entre as dificuldades, conforme apresentamos na seção anterior, e os dilemas. Esta seção busca definir o dilema a partir das ciências do trabalho e das ciências da educação.

A noção de dilema tem sua origem nos clássicos e representa uma situação trágica e inelutável, na qual se opõem duas possíveis orientações de ação: uma e outra se justificam individualmente, mas se mostram incompatíveis e contraditórias entre si (RIA et al, 2011). Como essas dimensões contraditórias não podem ser contempladas ao mesmo tempo, a solução costuma produzir um resultado insatisfatório (RIA et al, 2011).

Embora esse conceito, assim como as noções próximas, tais como paradoxo (SCHAD, 2017) e contradição (SÈVE, 1999), sejam centrais em diversos campos da filosofia e áreas do conhecimento, como a ética, a lógica, o existencialismo, a dialética, dentre outros (SCHAD, 2017), vamos nos ater ao dilema referente ao trabalho e ao ensino.

No centro da ideia de dilema, a nosso ver, encontra-se o conflito entre motivos, que Vygotski (1926/2010, p. 228) explica em *Psicologia Pedagógica*, retomando a anedota filosófica do asno de Buridan<sup>29</sup>. O asno, igualmente distante de dois fardos de feno à sua direita e à sua esquerda, morre de fome, pois os motivos que atuam sobre ele estão perfeitamente equilibrados, orientados em direções opostas. Para o autor, a resolução passa pela experiência histórica do sujeito: "a influência decisiva caberia à experiência anterior do asno, já habituado a encontrar sua comida pelo lado direito ou esquerdo" (VYGOTSKI, 1926/2010, p. 228).

Tendo isso em mente, em seu significado estrito, o dilema guarda semelhanças com as noções de dificuldade e de conflito, conforme vimos, mas se diferencia por reforçar o caráter *contraditório*, muitas vezes excludentes, entre as opções colocadas e o caráter *persistente*, sem que haja uma solução completamente satisfatória.

A persistência do dilema e a inexistência de uma forma de resolução absoluta talvez sejam seus aspectos mais significativos, pois, nas situações de trabalho, *apontam para a dimensão transpessoal* (conforme também observa Lousada, 2021), *sócio-histórica do métier*.

O dilema é um termo usado nas ciências do trabalho (SAUJAT, 2002; CLOT, 1999; ROGER, 2007), nas quais encontramos os termos "dilema do real", "dilema da atividade" e "dilema do *métier*", indistintamente. Embora Clot (1999, 2008) também não distinga "conflito do *métier*" e "dilema do *métier*", é possível observar que, nas ciências do trabalho, os dilemas são característicos do exercício de um dado *métier*.

---

<sup>29</sup> Séverac (2015) compara, do ponto de vista filosófico, como Vygotski, Leibniz, Descartes e Spinoza abordam esse mesmo dilema do asno de Buridan.

Para a Clínica da Atividade, trabalhar significa arbitrar entre várias ações possíveis, no entrecruzamento de vários horizontes em tensão (KOSTULSKI et al, 2011). Nesse sentido, os dilemas podem perdurar por longos períodos, "se renovando com as transformações ligadas às organizações do trabalho, através das variações trazidas pelos coletivos nas maneiras de trabalhar e também através do estilo de cada um" (PROT, 2012, p.225)<sup>30</sup>. Sua identificação só pode ser feita a partir da coanálise das situações concretas de trabalho (TOMÁS, KLOETZER, CLOT, 2014).

A busca por criar possibilidades e alternativas a partir dos dilemas, em busca de sentido e eficácia no *métier*, é a proposta da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2008). Muitas vezes revelados através das controvérsias profissionais, os métodos de intervenção e de coanálise buscam "regenerar os objetivos do trabalho que se tornaram, no calor dos dilemas do justo e do injusto, do verdadeiro do falso ou mesmo do bem e do mal, pontos de colisão e nós de antinomias profissionais" (CLOT, 2007, p. 88)<sup>31</sup>. Quando restaurada, essa atividade de reorganização não tende a resolver e acabar com os dilemas genéricos sobre o real do trabalho, mas revitaliza os critérios a respeito do trabalho bem feito.

O dilema também é um conceito utilizado por pesquisadores da área da educação desde a década de 1980 (BERLAK, BERLAK, 1981; LAMPERT, 1985; DURAND, 1996; TARDIF E LESSARD, 1999). Esses autores destacam as posições contraditórias no interior de uma mesma ação, como por exemplo, gerenciar a aprendizagem da turma como um todo ou a dos indivíduos. Durand (1996) aponta que, diante de um dilema, há a possibilidade de *conservação* das duas posições contraditórias, a de *abandono* de uma das opções, ou a posição de *compromisso*, negociando uma solução transitória, que não resolve o dilema, mas se mostra como viável e relativamente satisfatória.

As pesquisas do grupo ALTER-AGE-CNPq que têm estudado o trabalho de ensino mostram que alguns dilemas reaparecem (LOUSADA, 2011b, 2017a, 2019; DANTAS-LONGHI, 2013, 2017; SILVA, 2014; DUARTE, 2017; SILVA; DANTAS-LONGHI, no prelo), mesmo havendo uma renovação dos coletivos de trabalho. Lousada (2021), analisando a questão, afirma que os dilemas persistem ao longo do tempo.

No campo da didática, esses dilemas também aparecem descritos sob a forma de *preocupações* didáticas que se colocam de forma sobreposta para o professor em seu

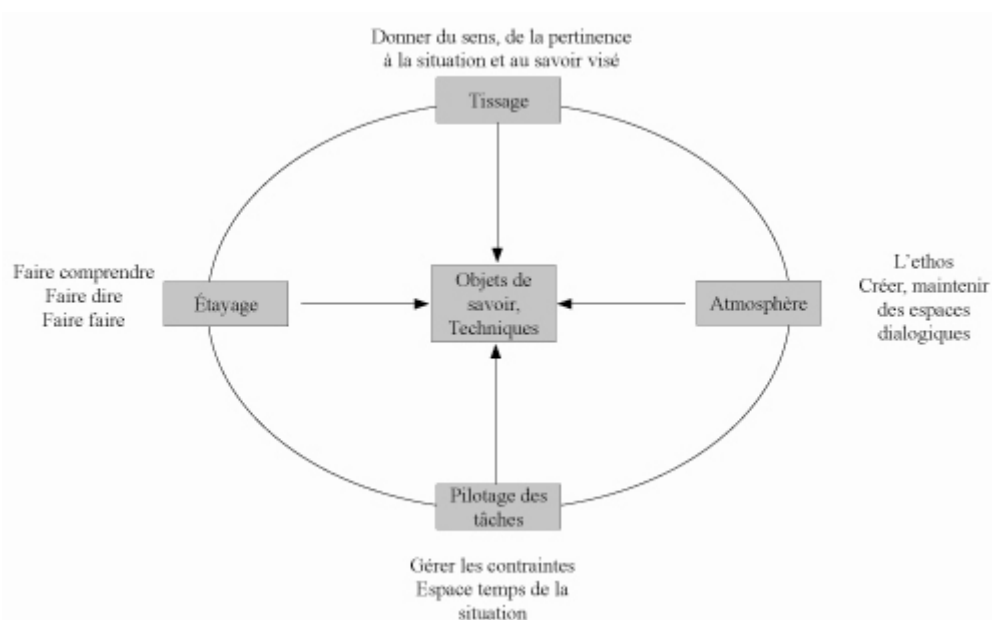
<sup>30</sup> No original: "On avance l'idée qu'il serait possible d'identifier des dilemmes d'activité qui soient caractéristiques de l'exercice du métier dans un genre professionnel. Ces dilemmes peuvent exister sur de longues périodes tout en se renouvelant avec les transformations liées aux organisations du travail, à travers les variations apportées par les collectifs dans les manières de travailler et aussi à travers le style de chacun" (PROT, 2012, p. 225).

<sup>31</sup> No original: "Dans notre recherche, il a impliqué une œuvre d'élaboration et d'organisation conjointe de l'activité afin de régénérer les buts du travail devenus, au cœur des dilemmes du juste et de l'injuste, du vrai et du faux et même du bien et du mal, des points de collision et des nœuds d'antinomies professionnelles (Flageul-Caroly 2001, Yvon & Clot, 2003 ; Roger et al, à paraître)" (CLOT, 2007, p. 88).

trabalho. Há diferentes formas de categorizar essas preocupações, no entanto, destacamos uma delas.

Bucheton e Soulé (2009)<sup>32</sup> identificam os pilares da multiagenda de preocupações didáticas do professor, isto é, quatro áreas que direcionam suas ações: (1) Suporte (*étayage*), para fazer o aluno compreender, falar e fazer; (2) Pilotagem das tarefas, gerenciando o espaço-tempo da situação e os acontecimentos da sala de aula; (3) Atmosfera, criando e mantendo espaços dialógicos para a aprendizagem; e (4) Tecelagem (*tissage*), dar sentido e evidenciar a pertinência da situação e do saber em questão. A imagem a seguir apresenta essa multiagenda de preocupações encadeadas.

**Figura 1.2** | Uma multiagenda de preocupações encadeadas (Bucheton, Soulé, 2009)



Fonte: Bucheton, Soulé (2009, p. 33)

Essa representação de Bucheton e Soulé (2009) permite ver com clareza algumas das múltiplas preocupações e finalidades que o professor pode ter em mente ao ensinar, mostrando que seu agir pode se orientar, em uma mesma interação, para diferentes direções. Apesar de o conceito nos ser útil para pensar o interior do sistema didático, esse esquema não contempla a dimensão subjetiva do trabalho, a influência das prescrições do contexto de ensino ou a interação com outros sujeitos que não os alunos. Assim, em nossa tese, utilizaremos esse conceito quando nos referirmos apenas ao interior do sistema didático.

<sup>32</sup> Embora os autores se ancorem originalmente em uma fundamentação teórica diferente da nossa (ação situada, psicologia cognitiva e didática profissional) articulada ao estudo das interações didáticas (cf. JORRO, 2006), entendemos que o conceito de multiagenda de preocupações do professor, retomado conforme apresentamos, não se mostra incompatível com nossa tese e nos parece útil para ilustrar a ideia de objetivos que concorrem simultaneamente no sistema didático.

Com base no que expusemos, assumimos, nesta tese, que o dilema é um conceito interpretativo que se caracteriza pela oposição entre duas possíveis orientações de ação que mostram incompatíveis, contraditórias entre si, persistentes, diante das quais há um impasse. É o caráter persistente, sócio-histórico e transpessoal que o caracteriza como um dilema do *métier*, uma vez que os coletivos se renovam e se confrontam aos mesmos dilemas, buscando encontrar novas formas de enfrentá-lo.

Por fim, vale pontuar que em nível situamos o dilema. Consideramos que os dilemas só podem emergir a partir da análise das situações concretas de trabalho e, portanto, são uma interpretação, seja dos trabalhadores, seja dos intervenientes ou pesquisadores, seja coconstruída na interação, que coloca em palavras o caráter contraditório existente, permitindo que o outro compreenda as posições contraditórias envolvidas.

Assim sendo, a nosso ver, em situação de análise do trabalho, uma dificuldade encontrada por um profissional pode vir a se constituir enquanto dilema quando observamos (i) que há uma interpretação que evidencia as posições contraditórias possíveis naquela situação; e (ii) que há uma persistência na sócio-história do *métier* quando seus pares se deparam com a mesma dificuldade ou quando esse dilema é descrito na literatura a partir da análise de práticas concretas de ensino. Nos dois exemplos abaixo, que dialogam com nossa pesquisa, procuramos empregar o conceito de dilema para compreender melhor as duas questões encontradas em contextos educacionais.

### **1.6.1 A motivação dos alunos**

Na área da educação, Berlak e Berlak (1981) descrevem a motivação para o aprendizado a partir dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Em nossa tese propomos considerar essa questão como um dilema, pois, se o professor considera que a motivação para aprender é intrínseca ao aluno, então nenhuma ação de sua parte é necessária. Mas, se considera que é extrínseca, então sua mobilização para despertar o interesse pela aprendizagem torna-se essencial. Há, portanto, duas posições contraditórias.

Na área da didática do francês, Courtillon (2003) faz a distinção entre os alunos cativos (na escolarização obrigatória) e os não cativos (em cursos opcionais), observando diferentes comportamentos em relação à motivação nesses grupos, o que constitui um dos grandes desafios para os professores de línguas. Para a autora, a motivação se trabalha a partir do interesse que a aula e os documentos trazidos despertam, da atividade que se realiza em sala e do sentimento de progredir. Para os públicos não cativos, uma consequência da falta de motivação é o abandono do curso. A nosso ver, trata-se, também, de um dilema.

### 1.6.2 O uso da língua materna em aula de língua estrangeira<sup>33</sup>

A presença da língua materna na aula de língua estrangeira teve status muito diferentes ao longo da história das metodologias de ensino de línguas. Foi base para alguns métodos de ensino (*méthode grammaire-traduction*), foi considerada como proibida em outros (*méthode directe*), como algo a ser evitado (*approche communicative*) e, mais recentemente, algo a ser valorizado (*approches plurilingues*), conforme mostra Lousada (2021).

No campo do francês como língua estrangeira, essa questão foi abordada também por Castellotti (2001) que, a partir de exemplos de interações de diversos estudos, analisou os aspectos relacionados ao surgimento da LM na aula de LE. Entre eles estão: a artificialidade da situação escolar, quando professores e alunos compartilham a mesma LE, o grau de domínio da LE por aluno e professor, a natureza das atividades propostas em sala de aula, o papel atribuído ao LM (gestão da aula, acesso ao significado, explicação metalinguística), a escolha do professor e do seu estilo pedagógico, o contexto institucional e sociocultural, bem como os objetivos visados (aquisição de um padrão duplo monolíngue ou construção de um repertório plurilíngue).

Temos observado que o uso da língua materna nos contextos de ensino-aprendizagem do FLE brasileiros é recorrente em pesquisas em nosso grupo (LOUSADA, 2011b, 2019, 2021; DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2014; DUARTE, 2017; SILVA; DANTAS-LONGHI, 2020b), mas também emerge em outros contextos (CASTELLOTTI, 2001; LÜDI; PY, 2003; GAJO, 2011).

Para explicar o que Lousada (2021) considera como um dilema do *métier*, podemos recorrer ao processo de *dupla semiotização*, conforme explica Schneuwly (2000), no quadro do ISD. O autor sustenta que o trabalho de ensino, visando à transformação dos processos psíquicos dos alunos, se caracteriza como um processo de dupla semiotização. Por um lado, o objeto de ensino é “presentificado” ou materializado, por diversas formas (objetos, textos, diálogos, áudios, vídeos, fichas, exercícios, problemas situacionais etc.) enquanto objeto a ser aprendido. Essa primeira condição torna-o passível de ser “semiotizado”, isto é, sobre ele os sujeitos podem produzir e desenvolver novos significados, apontando, observando suas dimensões, falando sobre ele etc. Os dois processos: *torná-lo presente* e *apontar para ele* são dois processos semióticos, que podem ser realizados em línguas diferentes, permitindo posições contraditórias. Aliás, ensinar vem do latim *insignire*, “indicar, designar” (CHEVALLARD, 1997, p.12). Em nossas análises, observaremos o fenômeno do recurso à língua materna a partir dessas lentes.

---

<sup>33</sup> Versões preliminares desta discussão à luz de nossos dados foram apresentadas ao grupo GRAFE, em Genebra, em março de 2019 e no Colloque Didactifen, em julho de 2020.

### 1.6.3 Elementos de síntese

Com esses dois exemplos, concluímos esse primeiro capítulo, no qual pontuamos com que lentes compreendemos o trabalho de ensino. Entendendo que, para compreendê-lo é preciso transformá-lo, vimos os aportes das ciências do trabalho com respeito às intervenções, que assumem, como porta de entrada, a dificuldade dos profissionais. Por fim, vimos em que condições essas dificuldades, que aparecem descritas na literatura relacionada ao FLE e ao ensino de línguas, podem se configurar enquanto dilemas do *métier*. O próximo capítulo se dedica à problemática do desenvolvimento no quadro das intervenções formativas.

## CAPÍTULO 2 | A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO EM FOCO

*"Na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência."  
(VYGOTSKI, 2010, p. 686)*

Com que lentes olhar a questão do desenvolvimento? O conceito de desenvolvimento, longe de ser consensual, assume diferentes acepções nos diferentes paradigmas epistemológicos e correntes teóricas. Este capítulo propõe uma discussão sobre a problemática do desenvolvimento<sup>34</sup>, primeiramente em um âmbito mais geral, tratando do *desenvolvimento humano*, e depois, em um âmbito mais específico, tratando do *desenvolvimento profissional*, elemento que se encontra no coração de nossas perguntas de pesquisa.

As primeiras duas seções se dedicam a situar a existência das diferentes concepções de desenvolvimento, nos paradigmas epistemológicos e também em alguns teóricos interacionistas sociais. Ancorando-nos em Vygotski (1934/1997), a terceira seção explica o desenvolvimento nas concepções desse autor, coloca alguns conceitos-chave para nossa pesquisa e, ao final, evidencia que, mesmo em se tratando de um mesmo pensador, o conceito de desenvolvimento sofreu modificações. A quarta seção se dedica a pensar o desenvolvimento profissional, no adulto, apresentando alguns autores que refletiram sobre essa questão. A quinta seção apresenta uma síntese e a tomada de posição para esta pesquisa.

### 2.1 A problemática do desenvolvimento em diferentes paradigmas epistemológicos

A problemática do desenvolvimento psicológico pode ser examinada em diferentes paradigmas epistemológicos. Bronckart (2017) distingue, em cada um desses paradigmas, as unidades de análise que elegem, os procedimentos interpretativos aplicados a elas e a relação que estabelecem entre desenvolvimento e aprendizagem, os quais retomamos a seguir. No *behaviorismo*, a unidade de análise é o comportamento observável, o que exclui os fenômenos mentais e o procedimento interpretativo é a explicação causal. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é confundido como a soma das aprendizagens realizadas pelo organismo.

---

<sup>34</sup> Agradeço ao questionamento de Ecaterina Bulea-Bronckart em minha banca de qualificação, por apontar a necessidade de aprofundamento sobre essa questão e também por me indicar, durante meu estágio doutoral em Genebra, alguns dos textos aqui evocados. Agradeço às frutíferas discussões conduzidas com a orientadora Eliane Lousada e os colegas nas reuniões do Grupo ALTER-AGE/CNPQ, que me ajudaram a complementar o entendimento dessa problemática.

No *construtivismo piagetiano*, a unidade de análise é a conduta, composta de comportamentos observáveis somados aos fatos mentais e o procedimento interpretativo é a explicação pela construção de modelos, com hipóteses sobre a estrutura da organização e funcionamento mental e posterior validação. Segundo o autor (BRONCKART, 2017), nessa ótica o desenvolvimento se efetua no quadro da interação entre um indivíduo e o mundo objetivo, se define como um processo contínuo de criação de estruturas mentais de caráter lógico-matemático que regem o funcionamento do comportamento. Além disso, é o desenvolvimento biológico que permite as formas de aprendizagem.

No *cognitivismo*, o objeto é a mente humana enquanto sistema de tratamento da informação e a unidade de análise se compõe de comportamentos observáveis como sinais do mundo representado, que constituem o material empírico sobre o qual os pesquisadores realizam inferências. No plano interpretativo, o procedimento interpretativo desse paradigma dá continuidade ao anterior, de explicações pela construção de modelos. A ideia de desenvolvimento repousa sobre o inatismo das estruturas: os diferentes modos de tratamento das informações estariam previamente programados na espécie (BRONCKART, 2017).

No último paradigma, o *interacionismo social*, baseado nos trabalhos vygotskianos, dentre outros, a unidade de análise é a ação mediada pela linguagem (retomaremos a essa concepção na próxima seção). Veremos a seguir que, nesse paradigma, a ação humana é influenciada pela atividade coletiva e realizada por meio da linguagem, portanto, é a aprendizagem social que engendra o desenvolvimento. No plano interpretativo, isso implica em dizer que as mediações sociais potencialmente geradoras de desenvolvimento não podem ser interpretadas por causas ou modelos, podendo apenas ser objeto de uma interpretação compreensiva (BRONCKART, 2017).

O quadro abaixo, destaca assim, as concepções de desenvolvimento desses paradigmas:

**Quadro 2.1 | Desenvolvimento segundo quatro paradigmas epistemológicos**

<b>Paradigma epistemológico</b>	<b>Relação entre aprendizagem e desenvolvimento</b>
behaviorista	O desenvolvimento é confundido como a soma das aprendizagens realizadas pelo organismo.
construtivista piagetiano	O desenvolvimento prescinde do social, se define como um processo contínuo de criação de estruturas mentais de caráter lógico-matemático que regem o funcionamento do comportamento. Além disso, é o desenvolvimento biológico que permite as formas de aprendizagem.
cognitivista	O desenvolvimento repousa sobre o inatismo das estruturas previamente programadas na espécie.
interacionista social	A ação humana é produto da interiorização de propriedades da atividade coletiva, realizada pela linguagem. A aprendizagem social engendra o desenvolvimento. A especificidade das condutas humanas resulta de um processo histórico de socialização, possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bronckart (2008a, 2017)



## 2.2 A problemática do desenvolvimento no interacionismo social

Postular que as condutas humanas articulam, em sua origem e em seu funcionamento, dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas foi uma postura assumida por Vygotski (1931/1995, 1934/1997), mas também por teóricos do paradigma do interacionismo social (BRONCKART, 2013, p.209). Bühler (1918)<sup>35</sup>, Dewey (1937)<sup>36</sup>, Mead (1932)<sup>37</sup> e Stumpf <sup>38</sup>, dentre outros, rejeitam a hipótese de uma programação pré-estabelecida na espécie, recusando uma concepção determinista ou normativa do desenvolvimento.

Segundo Friedrich, Hofstetter, Schneuwly (2013), esses autores são confrontados a um problema quando convocam o conceito de desenvolvimento, que pode ser resumido em dois movimentos:

ou os pesquisadores tentam determinar a direção do desenvolvimento, o "de... para" (dimensão teleológica) e procedem a uma distinção de diferentes *estágios* desse desenvolvimento, ou eles definem o *que* se desenvolve "normalmente" apresentando sob a forma de leis do desenvolvimento ou das capacidades cognitivas nos percursos individuais que são constituídos ou desdobrados de uma maneira progressiva (dimensão normativa). Não é raro encontrar combinações dessas duas abordagens que aliás não se contradizem nem um pouco. (FRIEDRICH, HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2013, p. 15-16, tradução nossa, grifos dos autores).

Para compreender como essas dimensões são representadas, as concepções de desenvolvimento de alguns dos autores do interacionismo social são descritas por Bronckart (2013). Dewey e Bühler, apesar de se oporem à ideia de estágios de desenvolvimento da concepção piagetiana, também apontaram alguns estágios. Dewey (1937) propõe um esquema de desenvolvimento em estágios: o da atividade sem referência ao resultado (*play* - brincar), o da atividade com referência ao resultado (*game* - jogar) e o do uso e domínio dos símbolos. Bühler (FRIEDRICH, 2013), por sua vez, propõe a fase do instinto, a fase dos hábitos adquiridos por aprendizagem e a fase do intelecto. Stumpf e Mead (BRONCKART, 2013) identificam no desenvolvimento a ideia de *continuidade* evolutiva biológica e a *ruptura* dessa evolução com o desenvolvimento das capacidades humanas como a consciência, a percepção e o julgamento. Nesse contexto, Mead (1932) sustenta que a ruptura está na emergência da expressão da *sociabilidade* humana e, para esse autor, há desenvolvimento

---

<sup>35</sup> BÜHLER, Karl. **Die geistige Entwicklung des Kindes** [O desenvolvimento mental da criança]. Jena, Fischer, 1918/1930.

<sup>36</sup> DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan Company, 1938.

<sup>37</sup> MEAD, Georges H. **The Philosophy of the Present**. La Salle, Open Court, 1932.

<sup>38</sup> STUMPF, Carl. **Der Entwicklungsgedanke in der gegenwärtigen Philosophie** [O desenvolvimento na filosofia contemporânea], Discurso realizado no dia da fundação da Kaiserliche Wilhelms-Akademie para educação médica militar, 2. Dez. 1899, 1900, p. 5-32.

quando uma pessoa se torna apta a reinvestir as capacidades desenvolvidas no mundo social, transformando os pré-construídos. Bronckart (2013) aponta que, apesar dos avanços, essas concepções ainda deixam a questão do desenvolvimento em aberto.

Friedrich, Hofstetter e Schneuwly (2013) fazem a ressalva de que o conceito de desenvolvimento está ao mesmo tempo ausente e presente nesses autores, uma vez que não necessariamente elaboram uma teoria do desenvolvimento, mas apontam para problemáticas relacionadas que expandem essa questão. Assim, esclarecem que, em cada um desses autores, um outro conceito substitui ou afeta o de desenvolvimento: em Dewey, o conceito de *crescimento e guidagem*; em Mead, o conceito de *socialidade, emergência e self* (si mesmo); em Bühler, o conceito de *intelecto* (FRIEDRICH, HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2013).

Esse breve panorama, tanto dos paradigmas epistemológicos, quanto de pensadores interacionistas, tem a intenção de evidenciar que há múltiplas formas de abordar essa problemática e que há uma grande seara de trabalhos que buscam compreender e estudar o desenvolvimento. Assim, não fazemos abstração de que há uma série de outras formas de compreender e investigar o desenvolvimento.

Inserindo-nos na vertente interacionista social, nosso trabalho optou por aprofundar, de forma mais específica, as contribuições vygotskianas sobre a problemática do desenvolvimento, destacando sua origem, definições e evoluções. Em seguida, destacaremos como o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo aborda a questão. Por fim, colocamos em diálogo trabalhos realizados na continuidade dessa perspectiva, voltados ao desenvolvimento profissional.

A próxima seção apresenta conceitos relacionados aos estudos vygotskianos pensados no contexto da pedologia (desenvolvimento das crianças) e, na subseção seguinte, problematizamos a transferência desses conceitos para pensar o desenvolvimento de adultos, articulando alguns aportes específicos para esse campo.

### **2.3 Contribuições vygotskianas como base para pensar o desenvolvimento**

Esta seção apresenta, em quatro tópicos, os conceitos fundamentais do pensador bielorusso Lev S. Vygotski<sup>39</sup> (1896-1934), destacando, dentre suas teses centrais, aquelas que nos ajudarão a compreender o conceito de desenvolvimento, bem como a metodologia desta pesquisa. Primeiro, explanamos a abordagem histórico-cultural; em seguida, a questão dos métodos indiretos; em terceiro lugar, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com foco no pensamento e na linguagem; em quarto, destacamos o

---

<sup>39</sup> Para uniformizar, optou-se por utilizar a grafia Vygotski no corpo do texto e nas referências bibliográficas constarão as grafias utilizadas nas referidas publicações.

desenvolvimento do conceito de desenvolvimento nas obras do autor. Ao final de cada subseção, explicitamos como esses conceitos são considerados na pesquisa.

### 2.3.1 Uma abordagem histórico-cultural do humano

Em sua obra *O significado histórico da crise em psicologia*, Vygotski (1927/1991; 1927/2004) demonstra que a psicologia de seu tempo não consegue responder à problemática do desenvolvimento humano. Por um lado, as interpretações dos psicólogos idealistas se interessavam pelo que as condutas humanas haviam de complexo, considerando apenas a consciência (sem comportamento), por outro lado, as interpretações dos psicólogos materialistas do psiquismo, se interessavam apenas pelos comportamentos observáveis (sem consciência). Inspirando-se em diversos pensadores e filósofos de sua época, sobretudo na concepção de linguagem de Volóchinov (1929/1977)<sup>40</sup> e no pensamento materialista-dialético de Marx e Engels (MARX, ENGELS, 1845/1951; MARX, 1983; ENGELS, 1952)<sup>41</sup>, Vygotski (1927/1991) buscou uma terceira via, tentando compreender a emergência da consciência humana em sua relação com as condições materiais e sociais da sociedade em que está inserida (BROSSARD, 2004).

Nos planos filogenético e sociogenético, há, pelo menos, três postulados fundamentais que o autor bielorrusso considera específicos do ser humano, a partir dos quais podemos compreender o conceito de desenvolvimento.

1) O humano é um ser que não somente vive a experiência, mas tem consciência dessa experiência, ele a percebe. Enquanto os animais apenas realizam suas atividades, mesmo que complexas (uma aranha constrói sua teia, uma abelha sua colmeia)<sup>42</sup>, o ser humano primeiro figura em sua mente algo, antes de transformar a realidade. Em outras palavras, a consciência - com sua capacidade de planejar, antecipando as ações, ou refletindo após uma ação - permite que estabeleçamos relação com o passado e com o futuro, para além da experiência imediata no presente.

2) O comportamento e a experiência humana não são apenas afetados unicamente pela herança genética, mas são profundamente influenciados pela experiência histórica e social, diferentemente do que acontece com os animais. Isto é,

---

<sup>40</sup> VOLOSHINOV, Valentin. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Minuit, 1977.

<sup>41</sup> As três obras são citadas em Vygotski (1997):

MARX, K.; ENGELS, F. **Etudes philosophiques**. Paris : Editions sociales, 1845/1951.

MARX, K. **Le capital**. Paris: Éditions Sociales, 1983, Livre 1.

ENGELS, F. **Dialectique de la nature**. Paris: Éditions Sociales, 1952.

<sup>42</sup> MARX, O Capital, vol 1, cap 7, 1867/1974, retomado por Vygotski (1925/1991).

O homem não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam na ampla utilização da experiência das gerações anteriores, isto é, de uma experiência que não se transmite de pais a filhos através do nascimento. Nós a chamaremos convencionalmente de experiência histórica. Junto a ela, deve situar-se a experiência social, das outras pessoas, que constituem um importante componente do comportamento humano. Se conheço o Saara e Marte, apesar de não ter saído nem uma só vez de meu país e não de não ter olhado jamais através de um telescópio, conclui-se evidentemente que essa experiência tem sua origem na de outras pessoas que foram ao Saara e que olharam pelo telescópio. É igualmente evidente que os animais não possuem essa experiência. Nós a designaremos como componente social de nosso comportamento. (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 45, tradução nossa)<sup>43</sup>.

Desenvolver saberes relacionados a um *métier*, conhecer lugares em que nunca pisamos ou conseguir ver para além das nossas capacidades biológicas, usando telescópios ou microscópios, é algo especificamente humano, pois se liga à nossa capacidade cultural e social de acumular e transmitir saberes, ampliando as possibilidades de transformar o mundo.

3) A emergência da consciência e a transmissão de formas culturais de transformar o mundo tornaram possível uma terceira especificidade. Enquanto os animais “se adaptam passivamente ao meio, o homem adapta ativamente o meio a si mesmo”. (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 46, tradução nossa)<sup>44</sup>. Ou seja, o homem interfere ativamente no ambiente em que vive, de forma a torná-lo adaptado a si mesmo. É justamente isso que torna possível a existência de comunidades humanas em territórios inóspitos, com climas polares ou desérticos, por exemplo.

Essa adaptação ativa se inspira na perspectiva materialista-dialética, segundo a qual o princípio último da realidade é a própria matéria e que postula que os fenômenos materiais são processos (REGO, 2001). A matéria, enquanto princípio dinâmico, está em processo e evolui segundo a tríade: tese, antítese e síntese. Nessa perspectiva, “a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética” (REGO, 2001, p.96-97).

---

<sup>43</sup> El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica. Junto a ello debe situarse la experiencia social, la de otras personas, que constituye un importante componente del comportamiento del hombre. (...) Si conozco el Sahara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través del telescopio, se debe evidentemente a que esta experiencia tiene su origen en la de otras personas que han ido al Sahara y han mirado por el telescopio. Es igual de evidente que los animales no poseen esta experiencia. La designaremos como componente social de nuestro comportamiento. (Vygotski, 1991, p. 45)

<sup>44</sup> Estos [los animales] se adaptan pasivamente al medio; el hombre adapta activamente el medio a sí mismo. (Vygotski, 1991, p. 46).

Conceber a evolução humana através do princípio dialético significa justamente compreender que a contradição entre a criança e o meio, como veremos mais à frente, funciona como motor do desenvolvimento, concebido como a produção de novas funções superiores. E esse processo é intrinsecamente ancorado na história, como vimos, uma vez que o sujeito e todas as formas de produções culturais (língua, ferramentas etc.) com as quais e por meio das quais o indivíduo interage foram produzidas através de sínteses dos que viveram antes e que serão novamente transformadas durante sua apropriação.

Assim, uma das teses centrais defendidas por Vygotski (1925/1991; 1931/1995; 1934/1997) é a de que o desenvolvimento humano consiste, entre outras coisas, em dominar as formas de ação e as formas de consciência que foram trabalhadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico-cultural. Adotando essa perspectiva, interessa-nos compreender a *história do sujeito dentro da história humana*, sempre em constante movimento, interagindo, transformando-a e sendo transformado por ela. É também essencial pontuar que essa transformação não é meramente afirmativa, evolutiva, crescente e de caráter positivo, mas acontece dentro de um processo dialético que contempla conflitos, rupturas e retrocessos. Nossa pesquisa adere a essa concepção, compreendendo os envolvidos como sujeitos de uma história própria dentro da história humana.

### **2.3.2 Método instrumental, psiquismo e vivência**

Além de reformular o objeto de estudo da psicologia (a consciência em sua relação com materialidade histórica) e sua abordagem (histórico-cultural), como vimos acima, o autor bielorusso também propôs uma nova forma de estudar e compreender esse objeto. As correntes em psicologia da época se valiam de métodos diretos para estudar os processos mentais, como a introspecção e a observação dos comportamentos. Vygotski (1927/2004; 1927/1991) observou, contudo, que as percepções sensoriais (individuais) sobre os fenômenos e o conhecimento sobre elas não coincidiam, dessa forma percebeu a urgência em identificar uma unidade de análise de base para psicologia e estudá-la através de métodos indiretos (FRIEDRICH, 2012, p.41-45).

Traçando um paralelo com as outras ciências históricas, o autor percebeu que elas operavam recorrendo a traços e vestígios para reconstruir e interpretar o passado. A partir disso, Vygotski (1927/2004) sustenta que, tal como um termômetro informa sobre o calor através das regularidades e das leis de dilatação sem que se precise senti-lo perceptualmente, assim a psicologia deveria propor instrumentos que permitissem estudar os fenômenos de

maneira *indireta*. Ao interpretarmos "as indicações do termômetro, reconstruímos o fenômeno a se estudar por suas pegadas" (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 313, tradução nossa)<sup>45</sup>.

Nesse sentido, mesmo que nossos sentidos nos deem acesso ao mundo, nós vemos prioritariamente e de modo mais preciso as partes da realidade que são importantes para nós (FRIEDRICH, 2012, p.47).

Ver, ouvir, sentir e perceber tudo à nossa volta seria demasiado exaustivo, assim, a consciência humana escolhe e filtra o que é importante, construindo “ilhas de segurança”, permitindo que seja possível agir. Nas palavras de Friedrich “o psiquismo não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele “trabalha o mundo”” (FRIEDRICH, 2012, p.49).

Nesse sentido, em *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, Vygotski (1925/2004, p. 69) evidencia a competição entre as múltiplas possibilidades existentes no psiquismo humano, retomando a metáfora do funil – inicialmente elaborada por Charles Sherrington (1857-1952), para explicar os reflexos neurofisiológicos. O “psiquismo” é o conceito que permite compreender as múltiplas possibilidades diante de um comportamento:

Parece que o mundo se verte no orifício largo do funil através de milhares de excitantes, pulsões, vontades; dentro do funil acontece uma luta, uma colisão incessante; todas as excitações desembocam da abertura estreita sob a forma de reações-respostas do organismo em quantidade fortemente reduzida. O comportamento realizado é uma ínfima parte do que é possível. O homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas. (VYGOTSKI, 1925/2004, p. 69).

Em uma formulação que encontra um paralelo com essa metáfora do funil, mas no âmbito da linguagem, Volochinov (1929/2017, p. 221) afirma que "o enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior".

Friedrich (2012) frisa que, para se analisar um instrumento que se assemelha a um filtro, não basta conhecer o resultado da filtragem, mas é preciso conhecer também o que foi filtrado. Daí a importância dos métodos indiretos, que vão além da observação imediata.

Paralelamente ao conceito de psiquismo, destacamos um outro conceito que se assemelha a esse: o de vivência (ou “experiência vivida”, como utilizado por Clot (2001)), uma vez que traz o elemento da interpretação da situação pelo sujeito. Ao refletir sobre a influência do meio em que a criança cresce, Vygotski (1929/2010) traz o exemplo de três crianças que

---

<sup>45</sup> La termometría constituye un modelo puro del método indirecto: porque, a diferencia de lo que sucede con el microscopio, no estudiamos aquello que hemos visto —la elevación del mercurio, la dilatación del alcohol—, sino el calor y sus cambios, indicados por el mercurio o el alcohol; interpretamos las indicaciones del termómetro, reconstruimos el fenómeno a estudiar por sus huellas, por su influencia en la dilatación del cuerpo. (VYGOTSKI, 1927/1991, p. 313).

experienciam o mesmo evento, contudo, cada uma delas interpreta e reage de uma forma diferente. Para pensar a influência do meio, o autor se vale do conceito de *vivência*:

De forma mais precisa, mais exata, o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o *elemento interpretado pela vivência da criança* que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VYGOTSKI, 2010, p.683-684, grifos nossos)

Assim, não é o meio em si que influencia a criança, mas a sua vivência (*pereživánie*<sup>46</sup>) daquele meio, questão que será retomada e relacionada posteriormente com os métodos das ciências do trabalho e com a reconfiguração do agir pela linguagem.

Esses conceitos são relevantes, pois, em nossa pesquisa, também nos valem os métodos indiretos (a serem detalhados nos próximos capítulos) que buscam fazer emergir as ações não realizadas ou "filtradas" (para recuperar a metáfora utilizada pelo autor) e as formas com que os sujeitos experienciam as situações de trabalho.

### 2.3.3 O desenvolvimento de funções psicológicas superiores: pensamento e linguagem

Para compreender a história do sujeito dentro da história humana, Vygotski (1934/2018) se interessou particularmente pelo estudo do desenvolvimento da criança, observando-o, por um lado, como meio privilegiado para estudar a constituição do humano (o passado) e como próxima geração, enquanto perpetuação da espécie (futuro). Nos planos ontogenético e microgenético, sua intenção era estudar de que forma os aspectos especificamente humanos emergem durante os primeiros anos de vida (BRONCKART, 2013). Assim, propôs a criação de uma ciência alternativa, a *pedologia* - ciência do desenvolvimento da criança -, ciência que acabou encontrando um apogeu e um rápido declínio (LEOPOLDOFF, SCHNEUWLY, 2018).

---

<sup>46</sup> Por se tratar de um conceito bastante frequente nos trabalhos em Educação e cujas traduções variam, vale a pena recuperar a nota da tradutora Márcia Pileggi Vinha do texto de Vygotski (2010), que traduziu como "vivência" o termo russo *pereživánie*: "O dicionário Psicologia Clínica (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživánie* [переживание] como uma "condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. P. não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental." Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa "viver através" de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos "vivência", no sentido daquilo "que se viveu" ou de "conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa" (Houaiss, 2009)." (VYGOTSKI, 2010, p.683, nota da tradutora).

Uma das citações de Vygotski (1931/1995) nos parece necessária para definir seu conceito de desenvolvimento se encontra no capítulo 5 de *A História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes em cena, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois na criança como categoria intrapsíquica. O que foi dito refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese enunciada como lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e seus relacionamentos se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.150)

Nesse capítulo, Vygotski (1931/1995, p. 159) explica que a mudança fundamental que ocorre nesse processo consiste no domínio da própria conduta. Assim a criança, sempre que domina o sistema de estímulos, consegue dominar suas próprias reações, seus comportamentos. Em outras palavras, a passagem das “funções psicológicas inferiores”, que se desenvolvem naturalmente a partir de estímulos externos (como a memória), podem se transformar em *funções psicológicas superiores* (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, linguagem) quando o homem passa a controlá-las de forma consciente e voluntária. O desenvolvimento das funções superiores permite, portanto, que o humano aja sobre si mesmo.

Friedrich (2012, p.55) exemplifica essa transformação com o caso da memorização. A relação entre uma tarefa (algo a se memorizar) e a realização dessa tarefa (memorização) pode ser feita com a mediação de um instrumento - que pode ser físico, como colocar uma fita no dedo para se lembrar de algo, ou psicológico, quando associamos, por exemplo, signos, palavras ou canções para nos lembrarmos de algo. Quando o indivíduo usa intencionalmente um instrumento, este impõe uma *direção artificial ao processo natural*, fazendo com que os processos psíquicos sejam objetos de controle e domínio do sujeito.

Na obra *Pensamento e Linguagem*, a partir das pesquisas que estudaram o desenvolvimento da linguagem nas crianças, o autor vai além no entendimento desse fenômeno. Vygotski (1997, p.171) aponta que pensamento e linguagem possuem raízes distintas, considerando a existência de um estado pré-verbal do pensamento e um estado pré-intelectual da linguagem. Esses estados caminham de forma independente até que, em um certo ponto, se juntam, fazendo com o pensamento se torne verbal e a linguagem intelectual. Sobre esse momento específico, Vygotski (1997, p.172) recupera a descrição das pesquisas



de Watson (1919)<sup>47</sup>, que observa que as crianças de por volta de três anos, em situações de planejar uma operação ou imersas na resolução de um problema novo, "pensam em voz alta". Esse fenômeno, que Piaget (1971)<sup>48</sup> chamou de "linguagem egocêntrica", para Vygotski (1997, p.175) significa a interiorização de uma linguagem para si: do social para o individual, do intersíquico ao intrapsíquico.

Vygotski conclui, então, que a linguagem interior é essencialmente determinada pelos fatores exteriores. Assim, "o desenvolvimento do pensamento depende da linguagem, dos meios do pensamento e da experiência sociocultural da criança" (VYGOTSKI, 1997, p. 187, grifo do autor). Portanto, o desenvolvimento do modo de funcionamento intelectual da criança depende da linguagem da qual ela se apropria.

Como implicação dessa concepção de desenvolvimento para o campo da educação, Vygotski (1997) sustenta que não é apenas o estágio atual de desenvolvimento que interessa conhecer. Para ele (1997, p. 351), é possível interferir ou atuar de forma a promover aprendizagens que levem à transição das funções psicológicas inferiores em superiores nas crianças. Assim, propõe o conceito de *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP)<sup>49</sup>, ilustrando-o da seguinte forma: assim como um agricultor estaria errado em avaliar seu pomar apenas pelas árvores que se desenvolveram completamente e deram frutos, pois deveria levar em conta igualmente as árvores ainda em estágio de crescimento, da mesma forma o psicólogo deve levar em conta as funções em vias de maturação no sujeito.

A partir da descrição de pesquisas que observaram que a criança sozinha conseguia resolver certas tarefas, mas que, com ajuda, orientações e em colaboração, conseguia resolver tarefas correspondentes às de crianças mais velhas, Vygotski (1997, p.137) define o conceito de ZDP:

Essa distância entre a idade mental ou o nível presente de desenvolvimento, que é determinado com a ajuda de problemas resolvidos de maneira autônoma, e o nível que a criança atinge quando resolve problemas não mais sozinha, mas em colaboração, determina precisamente a zona próxima de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p.137, tradução nossa)

<sup>47</sup> WATSON, J. B. **Psychology from the standpoint of a Behaviorist**, Lippincott, Philadelphia, 1919, p.322.

<sup>48</sup> PIAGET, J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Delachaux et Niestlé, 7e ed. 1967, 1971, p.201.

<sup>49</sup> Como apresenta a tradutora do artigo de Chaiklin (2011), Juliana Pasqualini: "O conceito zona *blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. (...) Zoia Prestes (2010) esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. O termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Zoia Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das "possibilidades de desenvolvimento". Assim como a tradutora, considerando o objetivo de divulgação científica, optou-se neste trabalho pela adoção do termo zona de desenvolvimento próximo, por tratar-se de expressão de maior familiaridade para o público de acadêmico e estudantil, e por não vincular o conceito a um suposto imediatismo/ obrigatoriedade do nível potencial de desenvolvimento.

Chaiklin (2011) chama a atenção para os equívocos na interpretação e difusão deste conceito, sobretudo na área da educação. Primeiramente, é importante distinguir que a zona a que Vygotski (1934/1997) se refere não corresponde às aprendizagens de cada disciplina ou a um conjunto de tarefas que se realiza, mas sim a um desenvolvimento das funções psíquicas. Ainda, o desenvolvimento potencial não seria uma propriedade da criança, mas um indício da presença de certas funções em maturação. Essas funções refletiriam a criança como um *todo*, incluindo suas qualidades singulares e suas relações com o meio em que vive.

Veremos mais à frente que as três ideias principais apresentadas (a saber, 1) é possível agir sobre si, imprimindo uma direção artificial ao desenvolvimento natural; 2) os modos de pensamento dependem da linguagem; 3) com a ajuda / colaboração de um par mais experiente em situações desafiadoras, é possível realizar tarefas que, sozinho, não seria possível) são pontos de partida fundamentais para pensar situações formativas e os métodos de intervenção nas situações de trabalho (conforme apresentamos no capítulo anterior). Esses pontos são parte da perspectiva que assumimos aqui, embora careçam de uma problematização (cf. seção 1.4) por dizerem respeito ao desenvolvimento infantil.

### **2.3.4 "O desenvolvimento do conceito de desenvolvimento"<sup>50</sup>: do ato instrumental à significação da palavra**

Segundo Schneuwly (1999), considerar as funções psicológicas superiores que formam a consciência e, de forma mais geral, a pessoa, como construções sociais é uma primeira ruptura sobre o conceito de desenvolvimento para Vygotski (1931/2014), uma visão inovadora em sua época, em dois sentidos. Primeiro, porque a abordagem histórico-cultural permite considerar o desenvolvimento não mais como linear e cíclico, mas permeado por revoluções e saltos. Segundo, porque o desenvolvimento não é mais visto como endogenético, mas como uma relação entre interno e externo, mas pelo conflito real entre o organismo e a adaptação ativa ao ambiente, pelo movimento de superação das contradições do entre o polo pessoal e o polo situacional. Torna-se passível de mediação.

Schneuwly (1999) sustenta que, em um primeiro momento, a obra *O desenvolvimento das funções psicológicas superiores* de Vygotski (1931, p.353)<sup>51</sup> define o desenvolvimento a partir de dois fatores fundamentais como um "automovimento" e como uma "luta entre seus contrários". Essa primeira aceção do conceito, mesmo apresentando rupturas importantes,

<sup>50</sup> Retomamos o título do capítulo Schneuwly (1999).

<sup>51</sup> "Il faut montrer la logique de l'auto-mouvement du processus de développement. Révéler l'auto-mouvement du processus de développement ne signifie pas de comprendre la logique interne, mais la condition mutuelle, les liens, la cohésion de facteurs variées dans l'unité et la lutte des contraires impliqués dans le processus de développement." (Vygotski, 1931/1990, p. 317 apud Schneuwly, 1999).

apresentava ainda alguns problemas de certa incoerência com o próprio aparato teórico, pois tinha como pano de fundo uma ideia de autonomia, de uma marcha em direção a um fim que seria sempre o mesmo, aproximando-se de uma concepção inatista do desenvolvimento (ligado à ideia de automovimento). O aspecto histórico e cultural também era visto de maneira generalizada, como um universal, apontando para uma evolução dos comportamentos de formas rudimentares para formas mais evoluídas. Ainda, à visão histórica do autor, subjazia uma ideia de progresso humano que não levava em conta a dimensão destrutiva, como se o domínio da natureza humana pudesse ser feito sem perdas ou defeitos.

Se na primeira acepção, o foco do desenvolvimento estava no “efeito” do instrumento sobre o desenvolvimento, na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotski (1934/1997) passa a se interessar pelo significado, o “conteúdo” do instrumento. Para compreender o sistema psíquico como uma unidade psicológica que integra em um só todo as várias funções psíquicas (bem como seu funcionamento ou disfuncionamento interfuncional) era preciso uma noção de instrumento que permitisse pensar as *ligações* entre essas funções. Assim, Vygotski (1934/1997) passa da unidade de análise da primeira acepção, o *ato instrumental*, para uma outra, a *significação da palavra*, que permite reunir duas funções: enquanto fenômeno do pensamento, a função de generalização (forma complexa, socialmente elaborada, de representação) e, enquanto fenômeno da linguagem, a de comunicação (SCHNEUWLY, 1999).

Vygotski (1934/1997, p.427) conclui que "se a significação da palavra pode se modificar em sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra se modifica, ela mesma, também". É, portanto, *o caráter maleável da significação da palavra que permite sua transformação em razão das funções que assume* (por exemplo, na linguagem interior, na linguagem escrita, nas línguas estrangeiras, na formação de conceitos). Assim, conforme Schneuwly (1999) conclui:

Nessa nova acepção, não é somente a entrada do instrumento - o signo - na função que opera uma mudança radical (memória lógica, vontade, resolução de problemas), é a disposição e a articulação de seções inteiras do psiquismo em unidades novas que correspondem a essas rupturas, a essas revoluções e que operam sobre o psiquismo em sua totalidade (SCHNEUWLY, 1999, p.278, tradução nossa)<sup>52</sup>

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é, então, explicitado como uma articulação e construção de sistemas interfuncionais, isto é, como **reorganização**

---

<sup>52</sup> No original: Dans cette nouvelle conception, ce n'est plus seulement l'entrée de l'instrument - le signe - dans la fonction qui opère un changement radical (mémoire logique, volonté, résolution de problème), c'est l'agencement et l'articulation de pans entiers du psychisme en unités nouvelles qui correspondent à ces ruptures, à ces révolutions et qui opèrent sur le psychisme dans son entièreté (SCHNEUWLY, 1999, p.278).

fundamental e **transformação do funcionamento psíquico**. Esse é ponto de partida do Interacionismo Sociodiscursivo (quadro a ser exposto no próximo capítulo), que desenvolve um quadro teórico-metodológico com aportes da sociologia, filosofia e ciências da linguagem, na tentativa de compreender os mecanismos, o papel e o efeito dos signos nessa transformação.

É importante lembrar, como frisam Leopoldoff e Schneuwly (2018), que, para Vygotski (1997), essa reorganização do funcionamento psíquico se desenvolve de maneira desigual e não proporcional, com ritmos diferentes ao longo do tempo. Os desenvolvimentos que se operam em um domínio, e não em outro, introduzem contradições internas que, por sua vez, constituem um outro motor de desenvolvimento. Se, por exemplo, no início do desenvolvimento da criança, a percepção é uma função que predomina e estrutura a consciência, com o crescimento e as novas interações com o meio, novas funções vão emergir, a linguagem e a memória, por exemplo, reestruturando o restante do sistema (VYGOTSKI, 2018). Assim, algumas funções serão predominantes em um dado momento e isso modificará sua relação com outras funções, dando origem a reestruturações do sistema.

Essas duas acepções (ato instrumental e significação da palavra) são igualmente essenciais para nossa pesquisa, uma vez que observaremos, nas verbalizações, a eventual mudança ou criação de novas significações ao longo da participação no dispositivo. É também o foco na significação da palavra que nos conduz a buscar para nossa pesquisa um quadro teórico-metodológico de posição logocêntrica, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (cf. próximo capítulo).

#### **2.4 O desenvolvimento na idade adulta: uma problematização necessária**

Vimos que o conceito de desenvolvimento, para Vygotski (1931/2014), se situa no âmbito da pedologia, investigando o processo de desenvolvimento da criança como meio de compreender o desenvolvimento humano de maneira mais ampla. Nesse sentido, a transposição dessa noção para outros campos, como o campo da formação de adultos, demanda algum grau de problematização e tomada de posição.

Schneuwly (2013, p.309) e Leopoldoff-Martin e Schneuwly (2018, p.22) citam essa passagem em que o entendimento sobre o desenvolvimento de adultos é explicitado:

*Eu não acho que o adulto não se desenvolva, mas creio que ele se desenvolve obedecendo a outras regras e que, para esse desenvolvimento, há outras ligações características que aquelas para a criança e que a particularidade qualitativa do desenvolvimento da criança é o objeto direto da pesquisa do pedólogo. A meu ver, falar de uma pedologia do adulto não é somente falso do próprio ponto de vista da pedologia, mas sobretudo do ponto de vista do esticamento em uma só linha específica dos processos de*

desenvolvimento da criança e dos processos de transformação do adulto. Repito: *as mesmas leis não podem englobar ao mesmo tempo a mudança interna do desenvolvimento da criança e as mudanças das idades posteriores. Não excluo que a ciência e a psicologia, em particular, devam estudar as mudanças, digamos, que se produzem na idade madura ou durante a velhice, mas eu não associo essas duas problemáticas*, eu não acho que esse objeto pertença a essa categoria de fenômenos com os quais a pedologia lida. (VYGOTSKI, 1930b<sup>53</sup>, p.68 apud LEOPOLDOFF-MARTIN, SCHNEUWLY, 2018, p.22, grifos nossos, tradução nossa)<sup>54</sup>

O excerto evidencia que, para Vygotski (1930b, p.68 apud SCHNEUWLY, LEOPOLDOFF-MARTIN, 2018, p.22), as leis que regem o desenvolvimento infantil são de ordem diferente daquelas que regem a transformação do adulto. Enquanto, no desenvolvimento infantil existe, ao mesmo tempo, um amadurecimento bio-fisiológico e também psicológico que, em interação com o meio, propicia a emergência das funções psíquicas superiores, no adulto, essa dimensão maturacional desaparece e as funções psíquicas superiores já se encontram disponíveis (SCHNEUWLY, 2013). Em outro texto, Vygotski (1934/1996, p 261; 1934/2011, p. 129) reafirma essa posição: "é difícil de imaginar que o desenvolvimento do homem no início de sua maturidade (18 a 25 anos) ocorra conforme às leis do desenvolvimento infantil".

Nesse sentido, para transpor a concepção de desenvolvimento de Vygotski (1931/1995; 1934/1997) para o campo dos adultos é preciso estar ciente de que sua obra discute experimentos, pesquisas e teorias sobre as leis que regem o desenvolvimento infantil, considerando que crianças não possuem ainda as funções psíquicas superiores desenvolvidas (linguagem, pensamento abstrato, conceitos, atenção voluntária etc.), diferentemente do adulto.

Isso, no entanto, não exclui sua intenção mais ampla de compreender o desenvolvimento humano a partir da ótica da pedologia. Alguns autores já têm reinterpretado

---

<sup>53</sup> Vygotski, L.S. [Pédologie et psychotechnique. Rapport de Vygotski à la conférence commune de la section de psychotechnique de l'Académie Communiste et de la société de psychotechnique, le 21 novembre 1930.] In: [texte en russe], 1930b.

<sup>54</sup> No original: "Je ne pense pas que l'adulte ne se développe pas, mais je crois qu'il se développe en obéissant à d'autres règles, et que pour ce développement, il y a d'autres liens caractéristiques que pour l'enfant et que la particularité qualitative du développement de l'enfant est l'objet direct de la recherche du pédologue. D'après moi, parler d'une pédologie de l'adulte n'est seulement pas faux du point de vue du nom même de pédologie, mais surtout du point de vue de l'étirement dans une seule ligne spécifique les processus de développement de l'enfant et les processus de transformation de l'adulte. Je le répète : les mêmes lois ne peuvent englober à la fois le changement interne du développement de l'enfant et les changements des âges plus tard. Je n'exclus pas que la science et la psychologie en particulier, doit étudier les changements, disons, qui se produisent à l'âge mûr ou pendant la vieillesse, mais je n'associe pas ces deux problématiques, je ne pense pas que cet objet appartienne à cette catégorie de phénomènes auxquels la pédologie a affaire." (VYGOTSKI, 1930b, p.68 apud LEOPOLDOFF-MARTIN, SCHNEUWLY, 2018, p.22)

o conceito vygotskiano de desenvolvimento para compreender as *transformações na idade adulta*<sup>55</sup>, sobretudo em seu campo de atividade, o do trabalho (YVON, 2012).

Observando o que as pesquisas mais recentes apontam sobre o desenvolvimento do adulto, Loarer e Delgoulet (2012) destacam que as pesquisas longitudinais com os mesmos sujeitos ganharam força, sobretudo a partir dos anos 70 nos Estados Unidos, após se constatarem diferenças em testes cognitivos comparando diferentes grupos devido a fatores geracionais. Opondo-se à ideia de que o desenvolvimento se interromperia na adolescência ou na idade adulta, essas pesquisas buscaram compreender o desenvolvimento ao longo da vida ou *life span development* (BALTES, 1987). Dentre as contribuições desses estudos, está a constatação de que o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é homogêneo com o avanço da idade: podem sofrer um declínio, podem estabilizar ou podem até progredir.

Essa questão foi apontada por Bulea-Bronckart (2020), destacando que esses estudos (GOULET; BALTES, 1970)<sup>56</sup> se opõe a uma visão periodista de desenvolvimento, e por Lousada (2020), que, baseando-se em Dezutter, Myre-Bisaillon (2014)<sup>57</sup>, Bazerman et al (2018)<sup>58</sup> e Alheit, Dausien (2005)<sup>59</sup>, destacou que a aprendizagem ao longo da vida também se dá no campo da produção textual.

Assim, consideramos, junto a esses autores, que é possível a transformação das capacidades cognitivas na idade adulta.

Na sequência, examinaremos, de forma pontual e não exaustiva, quatro abordagens que nos permitem pensar o desenvolvimento adulto e, mais precisamente, o desenvolvimento relacionado ao trabalho (que chamaremos de desenvolvimento profissional) na continuidade da abordagem vygotskiana.

---

<sup>55</sup> Schneuwly (2013) defende que se fale de processos de desenvolvimento infantil e de processos de transformação dos adultos. Diante do exposto neste capítulo, em nossa tese, optamos por utilizar o termo "desenvolvimento" para nos referirmos a esse processo de transformação, compreendendo-o sem a dimensão de maturação biológica.

<sup>56</sup> GOULET, L. R.; BALTES, P. B. (Eds.) *Life-span Developmental Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press, 1970.

<sup>57</sup> DEZUTTER, O. ; MYRE-BISAILLON, J. (orgs.). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture. *Vive le primaire*, 27(4), p. 34-60, 2014.

<sup>58</sup> BAZERMAN, C. et al. *Lifespan development of writing*. Illinois: NCTE, 2018.

<sup>59</sup> ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. *Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 22 octobre 2020. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.563>

### 2.4.1 O desenvolvimento profissional no ISD e a atribuição de novas significações através do debate interpretativo

O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008b) se constitui como um prolongamento do interacionismo social, opondo-se à fragmentação das ciências humanas, e considera que a linguagem está no centro tanto da organização e do desenvolvimento do pensamento consciente dos indivíduos quanto das organizações sociais (esse quadro teórico será detalhado no capítulo 3).

Baseando-se em Vygotski (1997), na perspectiva de Bronckart (2017) a linguagem exerce dois tipos de efeitos sobre o desenvolvimento:

na fase de apropriação e interiorização das unidades e estruturas predicativas da língua de uso, ela [a linguagem] tem o papel decisivo de "construtor" das unidades de pensamento e das orações de base; em seguida, ela intervém enquanto desencadeador e contribui, vetor dos processos de transição entre estágios, com os diversos tipos de aprendizagem e processos propriamente cognitivos, para o desenvolvimento das estruturas de conhecimento. (BRONCKART, 2017, p.43)<sup>60</sup>.

O autor ainda destaca que, de forma dialética, a linguagem contribui para desencadear reorganizações dos conhecimentos e, em retorno, os saltos qualitativos no plano cognitivo permitem que os sujeitos tenham um maior domínio da linguagem (BRONCKART, 2017). Retornaremos a essa ideia, do ponto de vista da linguagem, no próximo capítulo, de forma mais aprofundada.

Discutindo especificamente o desenvolvimento de adultos, Bronckart (2008a) destaca o papel da linguagem nos dispositivos de formação que estabelecem uma zona de desenvolvimento próxima, em que elementos entram em conflito com as representações atuais do formando. O autor explica que o papel do formador na gestão das trocas verbais será tornar as novas representações inteligíveis e integrá-las nas representações atuais. Trata-se, portanto, de uma *refração* da atividade no sujeito, que será colocada em palavras, explicitada e comunicada. "A reflexão gera então a tomada de consciência de elementos da atividade até ali não percebidos, elementos cuja significação será debatida nas trocas com os formadores" (BRONCKART, 2008a, p.245) e que têm a intenção de provocar o desenvolvimento.

---

<sup>60</sup> No original: "dans la phase précoce d'appropriation et d'intériorisation des unités et structures prédicatives de la langue d'usage, il joue le rôle décisif de "constructeur" même des unités de pensée et des propositions de base ; par la suite, il intervient en tant que déclencheur et contribue, vecteur des processus de transition entre stades, avec les divers types d'apprentissage et les processus proprement cognitifs, au développement des structures de connaissances." (BRONCKART, 2017, p.43)

Bronckart (2008a) distingue também três possibilidades para o desenvolvimento, articulando-as aos mundos de Harbermas (1987): o desenvolvimento dos *saberes* ou conhecimentos formais (mundo objetivo), em outros textos chamado de desenvolvimento epistêmico; desenvolvimento das *capacidades de ação* ou dos comportamentos (mundo social); e *desenvolvimento das pessoas*, de sua identidade (mundo subjetivo).

O autor sumariza, por fim, duas condições para que as *tomadas de consciência* gerem uma reestruturação psíquica. A primeira diz respeito ao *debate interpretativo no meio social* que dará início a um processo de apropriação-interiorização do objeto ou prática em debate. A segunda é que a pessoa envolvida possa elaborar internamente essa forma de resolução do debate pela *atribuição de novas significações* a seus próprios atos e ao trabalho relacionado. Ele termina destacando que o essencial é que o percurso reflexão → debate interpretativo → atribuição de nova significação seja contínuo e não se interrompa, uma vez que o desenvolvimento enquanto tal consiste "na manutenção e alimentação constante de uma dinâmica de interpretação da atividade" (BRONCKART, 2008a, p.249). Essas duas condições, a nosso ver, retomam a ideia central vygotskiana que apresentamos anteriormente da significação da palavra (ou do conceito) como elemento maleável, que permitirá a reorganização e transformação das relações entre as funções do sujeito.

Nesse sentido, as situações de análise das práticas fazem, assim, um caminho oposto ao da aquisição de saberes em formações em uma concepção clássica ou tradicional. Para Bulea e Bronckart (2010), os dois dispositivos são necessários e complementares. A formação introduz conceitos para semiotizar os fenômenos, ao passo que a análise das práticas reinterroga esses conhecimentos teóricos e fazendo-os "tomar corpo" no quadro das práticas didáticas efetivas (BULEA, BRONCKART, 2010, p.51).

Na continuidade do ISD, Bulea-Bronckart (2019) sustenta que, no adulto, a linguagem não atua mais na função de gênese das funções superiores, mas sim na sua reestruturação, que é altamente complexa e tem como pano de fundo a coexistência, interação e o cofuncionamento de *processos linguageiros, processos cognitivos e processos praxiológicos*, dentre outros, como os de ordem afetiva. Nesse sentido, as verbalizações pautadas no debate interpretativo em torno do agir profissional são passíveis de ser interpretadas "como um efeito, não de tradução, nem de alguma relação causal, mas da interação entre a dinâmica linguageira estratificada e a dinâmica cognitiva sobre um referente de ordem praxiológica" (BULEA-BRONCKART, 2019, p. 32). Para a autora:

De um ponto de vista do desenvolvimento, a capacidade de produzir raciocínios dessas diferentes ordens e de agenciá-los nos parece ser um verdadeiro índice de profissionalização, na medida em que ela testemunha



da aquisição de instrumentos cognitivos consubstanciais ao exercício do *métier* e ao seu contexto específico. (BULEA-BRONCKART, 2019, p. 42)<sup>61</sup>.

Consideramos, na esteira do que Bulea-Bronckart (2019) coloca, que um dos indícios de desenvolvimento profissional reside na capacidade de produzir raciocínios, novos significados, a respeito de um referente de ordem praxiológica, que permitam possivelmente pensar o *métier* e encontrar novas formas de agir nesse contexto.

#### 2.4.2 O desenvolvimento profissional como ampliação do poder de agir

Como vimos no capítulo anterior, os métodos de intervenção sobre o trabalho utilizados na Clínica da Atividade (CLOT, 1999) têm como unidade central de análise a *atividade triplamente dirigida*: pelo sujeito, através do objeto da tarefa e em direção ao outro.

É justamente pautando-se na dinâmica da atividade, nas tensões entre seus polos, que os métodos da Clínica da Atividades buscam revelar o real da atividade (CLOT, 1999), isto é, toda a vivência psicológica da atividade, incluindo os impedimentos, aquilo que não se conseguiu fazer etc. A redescrição ou recriação do vivido, em situações de coanálise da atividade, através da colaboração entre pares ou entre pesquisadores e trabalhadores permite, por meio da tomada de consciência, desvendar outros possíveis para a atividade (CLOT, 2001).

Retomando Vygotski (1997), Clot (2001) sustenta que, quando o sujeito está na situação de confrontar o estilo de suas ações com a dos seus pares, ele adentra uma zona de desenvolvimento potencial:

Pensamos que é então a distância maior ou menor do sujeito com relação ao gênero profissional que é objeto de seus comentários, em outras palavras, que ele faz entrar o estilo de suas ações em uma zona de desenvolvimento potencial (CLOT, 1999a; VYGOTSKI, 1997). (CLOT, 2001, p.22, tradução nossa).<sup>62</sup>

A coanálise do trabalho propicia a troca de pontos de vista sobre a situação de trabalho, mas "não há relação imediata entre conhecimento e diagnóstico, ação e prognóstico" (YVON, CLOT, 2004, p. 15). Essas coanálises podem, no entanto, fomentar novas relações que os sujeitos estabelecem com sua experiência vivida, para permitir-lhes vislumbrar transformações em suas situações de trabalho.

<sup>61</sup> No original: D'un point de vue développemental, la capacité à produire des raisonnements de ces différents ordres et de les agencer nous paraît être un véritable indice de professionnalisation, dans la mesure où elle témoigne de l'acquisition d'outils cognitifs consubstantiels à l'exercice du métier et à son contexte spécifique. (BULEA-BRONCKART, 2019, p. 42)

<sup>62</sup> No original: "Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit, qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel (Clot, 1999a; Vygotski 1997)" (CLOT, 2001, p.22).

Estabelecer novas relações sobre a experiência vivida e vislumbrar outros destinos possíveis para o trabalho, isto é, (re)construir novos sentidos, configura o que Clot (1995, 1999) chama de ampliação do poder de agir (conforme apresentamos na seção 1.4).

### **2.4.3 O desenvolvimento profissional e sua relação com a aprendizagem em situação de coanálise do trabalho**

Saussez (2016) questiona de que forma os métodos que se propõem a estabelecer situações potencialmente propiciadoras de desenvolvimento de adultos, como os métodos de coanálise da atividade, estariam interpretando os fenômenos que ali acontecem.

Observando como as situações de coanálise da atividade foram incorporadas nos dispositivos de formação de professores e consideradas como um avanço em relação às formações tradicionais, Saussez e Yvon (2014) destacam alguns problemas nessa concepção. Primeiramente, os autores questionam o fato de que, em algumas dessas pesquisas, os movimentos de tomada de consciência são interpretados rapidamente como desenvolvimento do sujeito, sem que a noção de zona de desenvolvimento potencial seja convocada para interpretá-los. Para eles (SAUSSEZ, YVON, 2014), os fenômenos de tomada de consciência estabelecem uma relação consciente e voluntária com um objeto de pensamento (o fato de ver as coisas de outra forma). Em situações de coanálise da atividade, esse fenômeno se caracterizaria como um processo de transmissão-aquisição de novas formas de conduta, mais ligados ao conceito de aprendizagem, ideia à qual Vygotski (1997) atribui um papel decisivo, estabelecendo-o primeiramente o fenômeno no plano interpsicológico e considerando que ele pode ser posteriormente apropriado e interiorizado no plano intrapsicológico.

Saussez (2016) coloca que é necessário esclarecer nos dispositivos de coanálise das práticas se o desenvolvimento assume um status de *postulado*, isto é, ao se analisar a atividade, o sujeito necessariamente se desenvolve; ou assume um status de *hipótese*, isto é, o dispositivo é concebido com vistas a um potencial desenvolvimento, que pode ocorrer ou não.

O autor ainda reinterpreta a noção de ZDP no contexto das intervenções formativas definindo a ZDP como "uma reformulação da lei fundamental do desenvolvimento cultural no plano dos processos de intervenção estruturados visando ao devir humano no homem" (SAUSSEZ, 2016, p.124).

#### 2.4.4 Experiência, formação de adultos e desenvolvimento profissional

A didática profissional (PASTRÉ, 2011; PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006) é um dos campos que se dedica precisamente a pensar a formação de adultos e seu desenvolvimento. Pierre Pastré (2011) define a didática profissional na continuidade da perspectiva piagetiana da psicologia cognitiva, mas não opõe essa concepção à de Vygotski (1934/1997), ao contrário, tenta fazer pontes entre as duas perspectivas. O sentido de trazer essa vertente para este nosso trabalho reside no fato de que essa disciplina tem por objeto o desenvolvimento de adultos e se nutre explicitamente de contribuições vygotskianas, portanto, pode integrar o diálogo que estamos buscando construir<sup>63</sup>.

Para Pasté (2011), o desenvolvimento do adulto é um processo histórico, feito de uma sequência descontínua de microgêneses. Estas últimas implicam crise, ruptura e reconfiguração do funcionamento psíquico em um nível superior. À relação entre desenvolvimento e aprendizagem aqui se adicionam ainda dois conceitos-chave: a *maturação*, para as crianças, e a *experiência*, para os adultos. A experiência pode ser concebida como a experimentação de uma situação, mas também designa algo adquirido sobre o qual se pode apoiar. Segundo Pastré (2011), são provavelmente os momentos críticos de construção da experiência que desembocam no desenvolvimento das pessoas. Essa perspectiva destaca as aprendizagens intencionais, organizadas, ao longo das quais podem ocorrer mudanças bruscas ou "experiências decliques" (retomando o termo de Vygotski, 1997, p. 327) que ultrapassam a simples acumulação de saberes. A nosso ver, essas experiências dialogam com as noções de dificuldade e de dilema que apresentamos no capítulo anterior.

Apesar de se basear em Vergnaud (discípulo de Piaget), Pastré (2011) convoca explicitamente algumas contribuições de Vygotski (1934/1997) e define o desenvolvimento a partir de três características principais. A primeira delas aponta que há desenvolvimento no curso da aprendizagem quando um sujeito passa por situações de discordância<sup>64</sup> e é capaz de aproveitá-las, enquanto motor para o desenvolvimento. A segunda envolve a dimensão epistemológica, isto é, há desenvolvimento quando há o alargamento das capacidades de pensar e agir. A terceira é a dimensão da construção identitária que acompanha todos os momentos do desenvolvimento, assim, é preciso que a experiência passada e as aprendizagens sejam apropriadas pelo sujeito, fazendo sentido para ele na atividade, o que toca diretamente a construção de sua identidade.

Guy Jobert (2017), nessa mesma linha teórica, sustenta que a formação de adultos tem a especificidade de pensar o que o adulto já sabe, considerando a tríade experiência-

---

<sup>63</sup> Os trabalhos de Yvon (2012) e Schneuwly (2013), por exemplo, convocam contribuições da Didática Profissional e as reinterpretam na ótica vygotskiana.

<sup>64</sup> Em nossa pesquisa, essas situações seriam similares às dificuldades, podendo vir a ser configuradas como dilemas do *métier*.

sujeito-saber. O autor destaca algumas contribuições a partir de Vygotski (1934/1997) para os formadores: a primazia das interações com o outro como motor do desenvolvimento; a linguagem como duplamente mediadora, entre o indivíduo e o meio, e entre as funções psíquicas herdadas e as produções socioculturais; as discordâncias, contradições e conflitos entre o interno e externo não são automaticamente geradoras de desenvolvimento; o desenvolvimento não é um programa pré-estabelecido, mas aberto, incerto e singular; e, por fim, o desenvolvimento pode ser objeto de intervenção formativa deliberada e instrumentada.

O desenvolvimento é concebido, para o autor (JOBERT, 2017), em dois planos: no plano *cognitivo*, os instrumentos para pensar o mundo, ao serem interiorizados, tornam-se parte do sujeito; no plano das *atividades*, o desenvolvimento permite que o sujeito aja de outra forma, mobilizando recursos em um movimento de continuidade e ruptura.

A Didática profissional busca associar a engenharia da formação e a análise do trabalho, com vistas à formação, assumindo (1) que os adultos são capazes de se desenvolver, especialmente em situações de trabalho, (2) que o trabalho exige operações mentais múltiplas e complexas, pouco acessíveis ao observador externo; e (3) que a ação não é somente utilizadora de saberes mas igualmente fonte de aprendizagem. Assim, seus objetos de investigação se voltam à atividade cognitiva dos operadores; à formação, buscando compreender os caminhos da aprendizagem no curso da atividade; e, por fim, ao desenvolvimento do adulto, tanto com relação às possíveis invariantes, quanto às condições sociais (JOBERT, 2011).

Mesmo estando em um paradigma epistemológico construtivista, muitos dos trabalhos acima citados reinvestem conceitos dessa perspectiva em uma ótica vygotskiana (SCHNEUWLY, 2013; YVON, 2012). Da nossa parte, embora não adotemos a perspectiva da Didática Profissional, concordamos com os três pontos elencados no parágrafo anterior e entendemos que o fator experiência (tanto no sentido da história do sujeito, quanto no sentido de vivência) dialogam com a perspectiva vygotskiana que assumimos aqui.

## **2.5 Elementos de síntese e tomada de posição: o desenvolvimento em nossa pesquisa**

Em síntese, essa discussão buscou primeiramente situar o conceito de desenvolvimento na perspectiva epistemológica interacionista social, distinguindo-a de outras epistemologias e evidenciando que, mesmo dentro do interacionismo, múltiplas abordagens do conceito são possíveis.

Em seguida, situando-nos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, explicitamos como o conceito de desenvolvimento aparece e evolui na obra de Vygotski e destacamos que esse conceito surge no contexto da Pedologia, isto é, buscando compreender o processo de gênese das funções superiores no desenvolvimento infantil. Essa constatação conduz à

necessidade de problematizar, contextualizar e de explicitar a forma como compreende-se o desenvolvimento no contexto de adultos a partir dos pressupostos vygotskianos. Por fim, apontamos quatro perspectivas que relacionam o desenvolvimento profissional, compreendendo-o a partir de bases vygotskianas.

Com base na discussão apresentada até aqui, em nossa tese consideramos que o *desenvolvimento* é um processo longitudinal, complexo, que não se observa diretamente, e que possui acepções diferentes entre adultos e crianças. Para as crianças, o desenvolvimento envolve processos de maturação biofisiológicos que se articulam com a emergência de funções psíquicas superiores. Para os adultos, que já possuem as funções superiores formadas, é possível haver desenvolvimento cognitivo até o fim da vida, o que pode ser compreendido como uma reestruturação ou transformação das relações de suas funções. Um dos âmbitos em que é possível investigar esse processo é o âmbito profissional.

Com relação ao *desenvolvimento profissional*, tomando como base a fundamentação teórica apresentada, consideramos que a reestruturação ou transformação das relações *pode* ser propiciada por dispositivos de intervenção formativa com situações de análise do trabalho. Por não ser acessível, esse processo é passível de ser inferido e assume o status de "hipótese de trabalho" (BRONCKART, 2008a), rejeitando a ideia de equivalência entre tomada de consciência e desenvolvimento profissional (SAUSSEZ, 2016).

Nesse contexto, o encontro de membros de um coletivo de trabalho em torno da experiência profissional ou das dificuldades do trabalho (que podem vir a ser interpretados como dilemas do *métier*) cria espaço para um debate interpretativo que serve de instrumento de mediação, interpondo-se entre o indivíduo e a representação que possui de sua atividade. Essas trocas verbais, para alguns autores, podem ser situações de aprendizagem (transmissão-aquisição, para Saussez, 2016) ou, para outros, situações de coanálise visando à ampliação do poder de agir dos sujeitos (CLOT, 1999). Em uma perspectiva linguageira, podemos falar de um processo de reflexão linguageira que permite a apropriação-internalização do teor do debate interpretativo, isto é, as novas representações apresentadas por um participante podem ser retrabalhadas e integradas às representações atuais de outro (BRONCKART, 2008a), transformando as relações que estabelecia anteriormente. Quando isso ocorre, a reflexão em torno da experiência vivida gera uma tomada de consciência, que pode modificar a compreensão em torno da situação analisada (referente praxiológico). Sabendo que o desenvolvimento não é linear, progressivo ou evolutivo, é importante destacar que essa transformação das representações pode ou não ser duradoura, pode ou não ser convertida na transformação das capacidades praxiológicas ou mesmo da identidade subjetiva.

Em nosso trabalho, analisaremos as representações veiculadas nos e pelos textos dos professores, evidenciando os mecanismos linguístico-discursivos que nos permitem apontar

o processo de transformação das representações no diálogo em situação de coanálise do trabalho. Vejamos, no próximo capítulo, o quadro teórico-metodológico que ampara nossas análises linguístico-discursivas.

## CAPÍTULO 3 | O QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

“[...] *L’organisme et le monde se rencontrent dans le signe.*”  
(VOLOCHINOV, 1929/2010, p. 169)

Este capítulo se estrutura em três partes. A primeira apresenta o programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A segunda expõe alguns conceitos fundamentais da abordagem do ISD para a problemática do agir linguageiro, destacando o estatuto dos textos prescritivos e dos textos orais nessa perspectiva. A terceira apresenta o modelo de análise de textos do ISD, elencando, em seguida, categorias que complementam o modelo de análise neste trabalho. Por fim, resumimos os aportes em um quadro-síntese.

### 3.1 O programa de trabalho do Interacionismo Sociodiscursivo

Conforme vimos de forma introdutória nos capítulos anteriores, a abordagem do ISD (BRONCKART, 1999, 2019) se constitui como um prolongamento do movimento interacionista social, considerando as condutas humanas a partir de uma perspectiva focada em suas dimensões semióticas, sociais e psicológicas<sup>65</sup>, bem como no papel que a educação e o conjunto das mediações formativas exercem no desenvolvimento humano (BULEA, BRONCKART, 2008). O ISD apoia-se principalmente na ideia vygotskiana de que a interiorização das estruturas e significações sociais transforma o psiquismo humano e faz emergir o pensamento consciente e retém, de Volochinov (1930/2017), o status da textualidade/discurso nas interações no quadro das atividades humanas, seu processo específico e a forma de análise dessa textualidade (BRONCKART, 2019).

O programa de trabalho do ISD se estrutura em três eixos principais, com características descendentes, conforme retomamos abaixo:

1) O estudo dos *pré-construídos* humanos, que têm origem na história social humana, como por exemplo, as formas de atividades e obras coletivas; os diversos gêneros textuais utilizados por grupos sociais; as línguas naturais através das quais esses gêneros se realizam; as representações coletivas; os saberes historicamente e culturalmente elaborados nas sociedades.

2) Estudar os *dispositivos e os processos de mediação formativa*, enquanto intervenções formais (escolares, institucionais) ou informais, em que as gerações mais velhas transmitem elementos dos pré-construídos (formas de atividade, línguas, gêneros textuais,

---

<sup>65</sup> Embora não detalhemos aqui, os apoios filosóficos, sociológicos e das ciências da linguagem podem ser encontrados em Bronckart (1999, 2006, 2008, 2019) e Bulea e Bronckart (2008).

saberes) às gerações mais jovens, “na dupla tarefa de lhes transmitir essas aquisições e de lhes permitir que contribuam, em seguida, para a transformação ou para o enriquecimento dessas aquisições” (BULEA, BRONCKART, 2008, p.45).

3) Estudar os *efeitos desses processos formativos sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas singulares*, em uma ótica que não nega a existência de capacidades psíquicas e comportamentais inatas (herdadas), mas que coloca em destaque que são os processos formativos que promovem as transformações radicais no conteúdo e na organização dessas capacidades. Por pessoa, entende-se a estrutura psíquica que se elabora diacronicamente em cada organismo, na micro-história experiencial (BRONCKART et al, 2004).

Nossa pesquisa, por trabalhar com intervenções formativas com professores, enquadra-se entre o segundo e o terceiro eixos de pesquisa, buscando, por um lado, implementar uma intervenção e avaliá-la e, por outro lado, estudar se é possível observar efeitos dessa intervenção sobre os participantes e, em caso afirmativo, de que ordem.

Com vistas a melhor compreender as origens e os fundamentos de uma abordagem centrada na linguagem como agir, bem como as implicações que tais fundamentos terão sobre as categorias de análise que serão elencadas posteriormente, optamos por estruturar a exposição a seguir em duas partes: uma breve retomada das problemáticas que estão na base do ISD, seguida de uma apresentação dos principais conceitos desse quadro teórico, antes de passar à seção seguinte, em que será explanado o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999, 2019).

### **3.2 A abordagem do ISD para a analisar o agir linguageiro**

Segundo Bronckart (1999, 2008b, 2019), para o ISD, uma das propriedades mais relevantes da espécie humana é a de realizar um *agir linguageiro* cuja função primeira é produzir significações dentro de um grupo, de forma que haja um entendimento sobre o agir não verbal (que pode ser o trabalho) e sobre o contexto em que ele se realiza. Quando o agir é apreendido no plano coletivo, ele é chamado de *atividade linguageira*, quando é apreendido no plano individual, de *ação linguageira*. Retomamos a seguir alguns termos apresentados por Bronckart (2004) para analisar situações de trabalho.

O agir-referente ou agir, no sentido genérico, designa toda forma de intervenção orientada de um ou mais humanos no mundo (BRONCKART, 2004, p. 110). Bronckart (2004, p.111) explica não retém a acepção do termo "atividade" adotada pela ergonomia (aquilo que pensam, dizem e fazem os trabalhadores), substituindo-o pelo termo "conduta". Para designar os humanos que intervêm no agir, o ISD se vale do termo *actante* ao evocar qualquer pessoa



implicada no agir-referente (de ordem praxiológica); usa-se o termo *ator*, quando, no plano interpretativo, os motivos e intenções do sujeito são fontes do processo; e o termo *agente*, quando não são.

Bronckart (2004, p.111) sustenta que o agir pode ser compreendido, do ponto de vista teórico, primeiramente no que se refere à *atividade*, "uma leitura do agir implicando as dimensões motivacionais e intencionais mobilidades em nível coletivo". Posteriormente, passa-se às *ações*, que designam uma leitura do agir, implicando as mesmas dimensões no nível da pessoa singular.

As ações revelam um processo interpretativo, como "formas que se constroem sob o efeito da *reflexividade* - a qual manifesta uma consciência prática ou uma consciência discursiva" (BRONCKART, 2004, p. 113). Podem ser construções externas, quando são atribuídas pelos outros, ou construções internas, quando interiorizadas e assumidas pelos actantes. As relações entre esses dois processos, do coletivo ao individual, são produtos de mecanismos interativos complexos, continuamente dialéticos.

Bronckart (2004) distingue também os fatores referentes aos planos motivacional, intencional e dos recursos para o agir no nível da atividade (coletivo) e no nível da ação (individual), conforme sintetizamos no quadro a seguir.

**Quadro 3.1** | Plano da motivação, da intenção e dos recursos para o agir

	<b>Atividade (coletiva)</b>	<b>Ação (individual)</b>
<b>Plano motivacional</b>	<i>Determinantes externos</i> , de natureza material ou da ordem das representações	<i>Motivos</i> , razões para agir tal como interiorizadas por uma pessoa singular
<b>Plano intencional</b>	<i>Finalidades</i> , de origem coletiva e socialmente validadas	<i>Intenções</i> , enquanto objetivos do agir tal como interiorizados por uma pessoa singular
<b>Plano dos recursos para o agir</b>	<i>Instrumentos</i> , materiais ou tipificações do agir disponíveis no ambiente social	<i>Capacidades</i> , noção que designa os recursos mentais ou comportamentais que se atribuem a uma pessoa singular.

Fonte: elaboração própria a partir de Bronckart (2004)

A nosso ver, esses elementos, ao distinguirem os motivos, intenções e capacidades dos actantes, dos determinantes, finalidades e instrumentos disponíveis no ambiente social, nos permitem identificar se há uma concordância ou discordância entre eles, ajudando-os a compreender as eventuais posições contraditórias no interior dos dilemas, conforme veremos em nossas análises.

No curso da atividade, o ponto de partida da ação não tem início exclusivamente no pensamento do actante e nas representações que faz das situações, na verdade, suas interpretações já estão permeadas pelo quadro das atividades historicamente construídas. A esse respeito, Bronckart (2004, p.114) afirma que as representações coletivas sócio-

historicamente constituídas constituem não somente modelos de atividades, mas *modelos do agir*, fornecendo “as referências e os critérios a partir dos quais as atividades concretas são interpretadas ou avaliadas”.

Aderindo à tese do círculo hermenêutico de Ricoeur (1977), Bronckart et al (2004) resumem-na, sustentando que, no nível do mundo vivido, os humanos testemunham de uma incapacidade de compreender a organização causal-temporal dos fenômenos e os determinantes do agir (responsabilidade dos actantes), assim a elaboração de textos narrativos constitui um processo fundamental para ultrapassar o "estado de discordância", propondo figuras e esquematizações inteligíveis do agir humano. Dessa maneira, "no contato interpretativo com os textos narrativos, os humanos se reconstróem uma compreensão das ações que tendem à racionalidade" (p.353), o que permite que vivam enquanto atores que intervêm permanentemente no mundo.

É a partir desse cenário que o ISD se propõe a investigar as elaborações da consciência discursiva, postulando que as práticas languageiras constituem uma ocasião de morfogênese dos fatos sociais, dentro os quais está a morfogênese da ação. Para o ISD esse processo se desdobra não somente nos textos narrativos, mas em toda forma de produção languageira (BRONCKART, 2004). Segundo Bronckart (2008b), um primeiro lugar de morfogênese da ação se configura nas representações coletivas, que, no mundo do trabalho, podem estar materializadas nos textos prescritivos. Um segundo lugar estaria no plano da realização do agir, quando observamos os segmentos de atividade em que é possível modificar processos em curso pelo poder ou agentividade dos trabalhadores. Para isso, não é possível somente analisar as condutas dos actantes, mas é preciso ter acesso à sua interpretação sobre o agir registrado. O terceiro lugar de possível morfogênese da ação se encontra nas entrevistas antes e após a tarefa, como um espaço-tempo em que emergem possíveis novas maneiras de agir resultantes da “consciência discursiva [dos trabalhadores que pode se manifestar nos contextos coercitivos das entrevistas e no quadro da dinâmica particular que se desenvolve nessas entrevistas” (BRONCKART, 2008b, p. 128).

Esse terceiro lugar de morfogênese da ação faz eco ao debate interpretativo e à atribuição de novas significações que apresentamos anteriormente (cf. seção 2.4.1), evidenciando que a transformação das formas de agir pode ser afetada pela transformação das formas de pensar.

Passando do agir para sua materialização, o ISD sustenta que, para que a ação languageira se realize, é necessário que sejam mobilizados recursos de uma língua natural no sentido de produzir concretamente um *texto*. Assim, para Bronckart (2004) o texto é o correspondente linguístico empírico de uma atividade de linguagem, realizado a partir dos

recursos de uma língua natural, não sendo considerado como uma *unidade linguística*, mas sim como uma *unidade comunicativa*, já que as condições que determinarão seu início e fim são pautadas pelo agir correspondente.

### 3.2.1 O estatuto dos textos prescritivos

Vimos que as prescrições são o conjunto de normas e textos que orientam o trabalho educacional, produzidas por uma instância hierarquicamente superior. Elas expressam os objetivos do trabalho, os procedimentos e modos de realização, as regras e convenções adotadas em determinado contexto de trabalho. Segundo Machado e Bronckart (2005), a prescrição em torno do trabalho busca uma homogeneização das práticas na instituição escolar, incidindo sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc.

Como exemplos de textos prescritivos com orientações explícitas, podemos citar textos legislativos: decretos e portarias que se dirigem ao contexto escolar, como os que analisaremos neste trabalho; ou diretrizes curriculares, como a Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2017). Vale destacar que é possível encontrar também orientações implícitas pelas regras do *métier*, pelas técnicas incorporadas nas práticas coletivas e convencionadas na memória coletiva, na sócio-história do *métier* (AMIGUES, 2009).

Mesmo que as prescrições deem direcionamentos e orientações ao trabalho do professor, elas são muitas vezes vagas, não detalhando com precisão o que o professor deve fazer: apontam *o que fazer*, mas não *como fazer* (AMIGUES, 2009). Elas integram a dimensão impessoal do *métier*, abrindo espaço para que as tarefas prescritas sejam reconcebidas pelos coletivos de trabalho.

Segundo Bueno (2007), os teóricos utilizam denominações diferentes para se referirem às prescrições: textos reguladores, procedimentais, programadores, instrucionais-prescritivos, injuntivo-instrucionais, textos de incitação à ação, textos de conselho, ou receiptais. Em nossa pesquisa, optamos por utilizar “textos prescritivos”.

Segundo Fillietaz (2004), o estatuto dos textos prescritivos pode ser determinado em função de três níveis diferentes de análise. No nível perlocutório ou situacional, os textos visam a exercer um efeito sobre o mundo físico, de forma a *prefigurar* o agir no mundo, transmitindo as orientações necessárias para a realização de uma ação futura. No nível ilocutório ou discursivo, esses textos *prescrevem* o agir, mobilizando recursos linguísticos que veiculam formas enunciativas convencionais mais ou menos diretivas e incitativas (decretar, aconselhar, ordenar, recomendar, sugerir). No nível proposicional, o *procedimento* se

caracteriza como forma particular de organização dos conteúdos referenciais (comumente em forma de lista fragmentada por sequência cronológica, condicional ou não hierarquizada).

Quanto às características discursivas, Machado e Bronckart (2005) retomam de Adam (2001)<sup>66</sup> as três propriedades enunciativas centrais desses textos: o apagamento dos especialistas produtores do texto; o destinatário genérico, com a utilização dos pronomes você, nós/a gente, ou vazio diante de verbos no infinitivo; a presença de um “contrato de felicidade” implícito que supostamente garante que se o destinatário seguir as recomendações e procedimentos indicados, ele alcançará os objetivos visados.

Especificamente sobre as prescrições em torno do trabalho do professor, algumas pesquisas que analisaram tais prescrições (ABREU-TARDELLI, 2004; PLAZAOLA-GIGER, 2004; LOUSADA, 2006; CORREIA, 2007; BARRICELLI, 2007; MENEZES, 2015) identificaram o caráter de apagamento dos professores, conforme aponta Bueno (2007, p. 49):

Nessas prescrições o professor não é colocado como um ator real, com seus motivos, intenções e capacidades. [...] não aparece nesses textos oficiais como o ator do trabalho educativo, ainda que, na realidade, ele o seja. Esse apagamento do professor como um sujeito que age no trabalho educacional parece então ser uma característica das prescrições dirigidas ao professor, mas infelizmente ainda nos faltam mais estudos sobre os outros textos, como os regimentos escolares, os “avisos” passados aos professores pela direção e pela coordenação pedagógica, etc., que veiculam prescrições e que circulam no espaço escolar, para tirarmos conclusões mais definitivas. (BUENO, 2007, p. 49).

Nesse sentido, buscaremos também verificar se nossas análises corroboram esses apontamentos.

### **3.2.2 O estatuto dos textos orais / verbalizações no dispositivo de intervenção formativa**

Em nosso trabalho, os métodos da aloconfrontação e da autoconfrontação dão origem a textos orais, produzidos pelos participantes. Conhecidos em outros quadros teóricos como verbalizações, esses textos orais sobre o trabalho assumem diferentes estatutos em diferentes teorias. Nesse sentido, vale pontuar de que forma compreendemos esses textos em nossa pesquisa. Vejamos em dois pontos.

1) Baseando-nos nos aportes de vygotskianos, assumimos que as verbalizações não refletem, não são equivalentes ao pensamento do sujeito. A célebre citação “O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela” (VYGOTSKI, 1934/1997, p. 493) diz respeito justamente a essa não coincidência que abre espaços para as diferentes formas de compreender o agir e para o debate interpretativo.

---

<sup>66</sup> ADAM, J.-M. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, n. 111/112, p. 7-38, 2001.

De forma análoga, Volochinov (1929/2017, p. 93) afirma que a linguagem, ou o signo, "não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante". Nesse sentido, se a linguagem não equivale aos pensamentos dos sujeitos, ela também não reflete os fatos do mundo como uma "sombra da realidade", mas pode estabelecer com ambos essa relação de refração.

Assim, ao produzir textos em situação de coanálise do trabalho, consideramos, com Nonnon (2017, p.18) que:

Verbalizar a experiência enfrenta, portanto, uma dupla resistência, uma dupla divergência: na interação com a fala dos outros (a de interlocutores ou ferramentas culturais como os textos canônicos de referência), e a resistência da linguagem, aos conflitos de sua ordem com aqueles múltiplos e entrelaçados da experiência vivida.

Os textos orais ou verbalizações com marcas de uma linguagem hesitante, entrecortada, reformulada, que busca pela palavra exata, sem às vezes conseguir, permitem que se possa observar, ainda que de forma indireta, esse fenômeno de não equivalência ao pensamento ou à vivência da realidade.

2) As definições de verbalização são comumente colocadas como uma linguagem *sobre* o trabalho, dentro da tripartição: a fala *no* trabalho, *como* trabalho e *sobre* o trabalho<sup>67</sup>, inicialmente proposta por Johnson e Kaplan (1980), como sublinha Bulea (2011). Embora essa distinção seja interessante para introduzir e tematizar as diferentes produções languageiras em relação ao trabalho, ela apresenta alguns problemas, como os critérios de definição de “no”, “como” e “sobre”, bem como os níveis em que se situam esses critérios e a que fenômenos se referem, conforme aponta Bulea (2011).

De acordo com a autora, apoiando-nos no ISD, consideramos que a linguagem é, primeiramente, atividade, no sentido de que permite as formas de organização, a interação e a atividade humana. Nesse sentido, não nos interessa separar a “linguagem que faz” da “linguagem que não faz”, mas sim compreender as relações, as formas de articulação entre o agir-referente e o agir languageiro.

Essa relação implica também a separação metodológica entre o eixo ontológico e o eixo gnosiológico, isto é: (i) o agir, tal como existe no mundo, nas práticas humanas, e (ii) os processos interpretativos (que envolvem falar, descrever, pensar, repensar, compreender)

---

<sup>67</sup> Essa tripartição divisão foi retomada por Josiane Boutet (2001), na obra *La part langagière du Travail*; e também na formulação de Nouroudine (2002): linguagem que faz, linguagem no entorno [do fazer], e linguagem que interpreta [o fazer].

sobre esse agir. Segundo Bulea (2011), esses eixos não se separam, mas também não coincidem:

é justamente em virtude da não separação, mas também da não coincidência entre as vertentes ontológica e gnosiológica da ação que o lado ontológico pode se tornar alvo de interpretações e construção de novas representações e saberes, individuais ou coletivos, e se esses processos ocorrem durante ou fora do desdobramento efetivo da ação geral. (BULEA, 2011, p. 76, tradução nossa)<sup>68</sup>

Isto posto, os textos orais produzidos no contexto do nosso dispositivo de intervenção formativa (que se vale de métodos em coanálise das situações de trabalho) são uma atividade de linguagem, veiculando representações, interpretações dos actantes sobre seu agir, no caso, seu trabalho. Essas representações, por um lado, não coincidem com o pensamento, no plano psicológico do sujeito, e, por outro lado, também não coincidem com o agir em si, no plano ontológico, mas articulam permanentemente a relação entre esses planos em um “processo de semiotização no qual interagem as dimensões cognitivas, languageiras e praxiológicas” (BULEA BRONCKART, 2019, p. 23).

### 3.3 A análise do agir por meio de textos

De acordo com Bronckart (1999, 2019), o modelo de análise de textos do ISD se inspira na abordagem descendente de Volochinov (1927/2017), iniciando pelo contexto da interação verbal até o signo. A partir da análise de um grande corpus de textos empíricos, um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra propôs um modelo da arquitetura interna dos textos, conforme expomos a seguir. Em nossa tese, complementamos alguns dos níveis com aportes da análise da conversação<sup>69</sup>, dos estudos discursivos (cf. seções 3.3.2, 3.3.3) e da linguística funcional (3.3.4) e nos valemos das figuras de ação propostas por Bulea-Bronckart (2007, 2010) (cf. seção 3.3.5).

---

<sup>68</sup> Comme nous l'avons montré en détail ailleurs (voir BULEA, 2010), c'est précisément en vertu de la non-séparation, mais aussi de la non-coïncidence entre versants ontologique et gnoséologique de l'agir que le versant ontologique peut devenir la cible d'interprétations et de construction de représentations et de connaissances nouvelles, qu'elles soient individuelles ou collectives, et que ces processus se déroulent en cours ou en dehors du déploiement effectif de l'agir général. (BULEA, 2011, p.76)

<sup>69</sup> Considerando que a análise da conversação serviu como base para a descrição das sequências dialogais de Adam (1990), retomadas no modelo do ISD, que estudos discursivos aprofundam e descreveram categorias para compreender a polifonia, e que Bronckart (2019) afirma que o ISD possui apoio teórico no quadro linguística textual, compreendemos que há compatibilidade teórica para utilizarmos tais categorias em nosso modelo de análise.

### 3.3.1 O modelo de análise de textos do ISD

O primeiro movimento desse modelo de análise é o levantamento de hipóteses sobre a situação de ação de linguagem, identificando seu **contexto de produção**. Considerando que qualquer texto ou enunciado é "orientado para seu interlocutor", tendo em vista um "horizonte social" (VOLOCHINOV, 2017, p. 204-205), é preciso levar em conta de quem ele procede e a quem se dirige. Assim, no campo do contexto físico, identifica-se o lugar e o momento de produção, o produtor e o destinatário do texto. No campo do contexto sociossubjetivo, estuda-se o lugar social dos interlocutores e o objetivo da interação. Em nosso trabalho, buscamos descrever minuciosamente o contexto de produção da intervenção, o contexto dos CEL, os participantes e sua experiência de ensino no capítulo de Metodologia.

Passando às camadas do folhado textual, veremos a seguir seus três níveis superpostos: a infraestrutura geral do texto; a coerência temática através dos mecanismos de textualização; a coerência interativa através dos mecanismos enunciativos.

#### *A infraestrutura geral do texto*

Nesse nível, observamos a organização temática e a organização discursiva dos textos, com tipos de discurso e sequências (BRONCKART, 2008b).

Na *organização temática*, identifica-se o *plano geral dos conteúdos temáticos*, que se refere aos temas abordados ou ao conjunto de informações explicitadas. Nos textos das prescrições, observamos os conteúdos temáticos presentes em cada parte do texto.

Já nos textos das entrevistas, complementamos o modelo com a proposta de Bulea (2014), que consiste na análise da *dinâmica geral da entrevista*, conforme ocorreu cronologicamente. Isso demanda que o pesquisador identifique, em uma primeira operação:

- segmentos de introdução ou de apresentação de um assunto, que pode ser monogerado ou poligerado, chamados Segmentos de Orientação Temática (SOT); e
- segmentos de tratamento efetivo do tema, que podem conter reformulações, extensões, complexificações, exemplificações ou focalizações sobre um aspecto, chamados de Segmentos de Tratamento Temático (STT).

Posteriormente, em um movimento de análise temática<sup>70</sup>, em nossa tese propusemos uma segunda operação que consistiu em identificar e agrupar conteúdos temáticos recorrentes, categorizando-os segundo os dois critérios abaixo:

---

<sup>70</sup> Essa categorização não consta no modelo do ISD, mas foi proposta em nossa metodologia no sentido de analisar as temáticas tratadas nos dados.

- segmentos que tratavam do sistema educacional, do sistema de ensino e dos elementos do sistema didático (professor, aluno, artefato) ou da pesquisa / intervenção em curso.
- identificados os temas que foram mais retomados, classificar os segmentos que se referiam a esses temas, no conjunto das entrevistas.

Retornando ao modelo do ISD, na *organização discursiva*, analisam-se os *tipos de discurso* que se referem aos segmentos de textos constituídos a partir de dois eixos específicos: disjunção-conjunção e implicação-autonomia. Retomando os exemplos de Bronckart (2010b), ao se analisar amostras de gêneros, como, por exemplo, o romance, observa-se um segmento principal que se caracteriza por uma cronologia de acontecimentos e por segmentos intercalares que introduzem diálogos de personagens ou digressões do narrador. Quando se analisa, por exemplo, um projeto de pesquisa, nota-se um segmento principal que expõe a teoria e segmentos intercalares que relatam a cronologia das etapas de realização da metodologia.

Tais segmentos podem ser categorizados através de dois eixos do ponto de vista das *operações psicolinguageiras*. Primeiramente, as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto podem ser distantes das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do *narrar*), ou próximas a elas (ordem do *expor*). A esse eixo chamamos de conjunção-disjunção da situação de produção do texto. Em segundo lugar, as instâncias de agentividade verbalizadas podem ser marcadas pelo agente produtor em sua situação (implicação) ou não (autonomia). Assim, o cruzamento do resultado dessas operações produz quatro mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. Analisando textos empíricos que se constituam por esses cruzamentos, Bronckart (1999) identificou os quatro tipos de discurso: *relato interativo*, *narração*, *discurso interativo* e *discurso teórico*, conforme sintetiza o quadro abaixo.

**Quadro 3.2** | Tipos de discurso (Bulea, 2007)

		Coordenadas gerais dos mundos	
		<b>Conjunção EXPOR</b>	<b>Disjunção NARRAR</b>
Relação com o ato de produção	Implicação	<b>Discurso interativo</b> -Espaço-tempo comum -Presença de discurso relatado -Frases não declarativas -Formas verbais: presente, pretéritos, futuro próximo -Auxiliares de modo: querer, poder, dever -Dêiticos temporais e espaciais: aqui, ali, agora, etc. -Demonstrativos: aquele, este, aqui, etc.	<b>Relato interativo</b> -Origem espaço-temporal: dois anos atrás, 6 de novembro de 1857, etc. -Em princípio, monologal -Ausência de frases não declarativas -Formas verbais: pretérito perfeito, imperfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito (condicional) -Organizadores temporais -Pronomes de 1ª e 2ª pessoa -Anáforas pronominais, às vezes nominais



		-Nomes próprios -Pronomes de 1ª e 2ª pessoa -Anáforas pronominais	-Relação com o ato de produção
Autonomia		<b>Discurso teórico</b> -Espaço-tempo comum -Frequentemente monólogo e escrito -Ausência de sentenças não declarativas -Frasas passivas -Formas verbais: presente, pretérito perfeito, condicional (quase ausência de futuro) -Ausência de dêiticos -Organizadores lógico-argumentativos -Modalizações lógicas -Referências intra-, meta-, intertextuais -Alta frequência de anáforas	<b>Narração</b> -Origem espaço-temporal explícita ou absoluta (era uma vez...) -Monologal, geralmente escrito -Formas verbais: pretérito perfeito, imperfeito, mais que perfeito e formas mais complexas -Ausência de dêiticos e unidades referentes ao agente produtor ou aos receptores -Organizadores temporais -Anáforas nominais (com substituição lexical) e pronominais

Fonte: BULEA (2007, p. 113, tradução nossa)

Para exemplificar, vejamos alguns excertos de nossos dados e de outros textos.

Exemplo de tipo de discurso **discurso interativo**:

ACC- 626 Interveniente: oui... ahn::: est-ce que./ il y a des questions ici que **vous aimeriez** rapporter au groupe? quelque chose qu'**on a discuté** que **vous avez trouvé intéressant?** qui pourrait servir à d'autres gens? des points... spécifiques  
(ACC, Pos. 626)

Exemplo de tipo de discurso **discurso teórico**:

Art. 7. [...] § 1º - **A Diretoria de Ensino poderá autorizar** o funcionamento de turmas com o mínimo de 15(quinze) alunos, somente quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II, **para** fins de conclusão do curso.

(Resolução SE 44, de 13-8-2014)

Exemplo de tipo de discurso **relato interativo**:

Alo2 - 161 Fernanda: [...] quand **je suis venue** à la journée des ados **je** leur ai expliqué qu'il fallait parler tout en français et **je suis entrée** dans une classe pour... accompagner la la l'intervention et après **j'ai vu** que UN élève à **moi** il a posé une question/ l'animateur c'était Fabio/ il a posé une question à Fabio en portugais [...]

(Alo2, Pos. 161)

Exemplo de tipo de discurso **narração**:

**En mars 2011**, venus des quatre coins de l'Etat de São Paulo, 270 élèves brésiliens **ont participé** à la journée "Vivre en Français" autour d'ateliers pédagogiques francophones. Les plus éloignés **ont passé** une grande partie de la nuit dans le car, comme ces adolescents venus d'Araraquara et arrivés vers 8 h 30 au Lycée Pasteur. <sup>71</sup>

Ainda no nível da infraestrutura geral do texto, Bronckart (1999) adere às descrições das *sequências*, propostas por Jean-Michel Adam (1990), identificando as sequências textuais narrativas, explicativas, argumentativas, injuntivas, descritivas e dialogais. Uma vez que parte de nossos dados são entrevistas, portanto, composto de sequências dialogais, na próxima

<sup>71</sup> Fonte: Par Lepetitjournal Sao Paulo | Publié le 24/03/2011 à 00:02 | Mis à jour le 08/02/2018. Disponível em: <https://lepetitjournal.com/sao-paulo/communaute/lycee-pasteur-initiation-au-francais-pour-des-ados-de-letat-de-sp-40764> Acesso em: 03 jan. 2023.

subseção (cf. 3.3.2) destacamos alguns aportes da análise da conversação para descrever alguns aspectos característicos do texto oral.

#### *A coerência temática através dos mecanismos de textualização*

Nesse nível, estuda-se as séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Por um lado, estuda-se a *conexão*, através dos organizadores textuais (no nível macro do texto ou no nível micro), dos quais destacamos os conectores lógicos (porque, por isso, então, assim); temporais (normalmente, às vezes, depois, às segundas). Como vemos a seguir:

ACSR  
 35 Renata: oui **normalement le matin** ils sont **toujours** en retard **donc** il y a quelques élèves qui arrivent **c'est pour ça** aussi que j'ai choisi de mettre toujours une chanson...  
 36 Interveniente: hmhum  
 37 Renata: **comme ça** enfin les élèves qui sont là ils les écoutent sinon ahn enfin/ parce que **parce que si** je commence déjà le cours les autres qui arrivent en retard vont être un peu perdus ça sera pas très bien

Por outro, a *coesão nominal*, que introduz, retoma ou substitui temas nos textos através das cadeias anafóricas ou séries isotópicas, realizadas principalmente por retomadas nominais (a professora, esse professor, a docente) e pronominais (ela, a, lhe). Complementaremos a descrição da coesão nominal com aportes dos estudos discursivos e da linguística textual, na seção 3.3.2.

#### *A coerência interativa através dos mecanismos de responsabilização enunciativa*

Na terceira camada, a dos **mecanismos de responsabilização enunciativa**, analisa-se o *posicionamento enunciativo* construído no texto, por meio da inserção de vozes e das modalizações, garantindo a coerência pragmática ou interativa do texto. Com relação às vozes, é possível analisar o posicionamento do enunciador a partir da sua própria voz (voz do autor empírico), mas também através das vozes sociais e vozes de personagens que se expressam no texto. As *modalizações* se referem às avaliações do conteúdo temático que emanam das vozes, que Bronckart (1999, p.330-332), baseado na teoria dos mundos representados de Habermas (social, objetivo e subjetivo), divide em quatro categorias, conforme sintetizamos na tabela abaixo, com exemplos extraídos dos dados desta tese.

Quadro 3.3 | Modalizações segundo Bronckart (1999)

Modalizações lógicas	Modalizações deônticas	Modalizações apreciativas	Modalizações pragmáticas
Avaliações baseadas no valor de verdade, certeza / incerteza, possibilidade, probabilidade, em que as afirmações expressam fatos atestados ou certos, possíveis, eventuais, necessários etc.	Avaliações das proposições enunciadas com base em valores sociais e normas, os quais regulam o que é permitido, proibido etc.	Avaliações que traduzem uma valoração subjetiva, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, no ponto de vista da instância que avalia.	Avaliações que explicitam a responsabilidade do agente sobre a ação em que está envolvido, atribuindo-lhe a intenção (o querer fazer), a razão (o dever fazer) e a capacidade de ação (o poder fazer).
<b>Algumas marcas possíveis:</b> advérbios (talvez, necessariamente), verbos no futuro de pretérito (realizaria), e estruturas oracionais (É evidente que), etc.	<b>Algumas marcas possíveis:</b> verbos modais no <i>presente</i> (deve, não deve, não posso), estruturas oracionais (É necessário que), etc.	<b>Algumas marcas possíveis:</b> advérbios (felizmente, infelizmente), expressões de interjeição (pobre de mim!) e adjetivos (bom, ruim), etc.	<b>Algumas marcas possíveis:</b> verbos modais no <i>pretérito</i> (quis, pode, pretendeu, pudesse, devia, não devia), verbos que indicam engajamento e responsabilidade (tentei, consegui).
<b>Exemplo:</b> ...parce que pour expliquer <i>peut-être</i> que ça irait prendre beaucoup de temps (ACSP, 66, Pedro)	<b>Exemplo:</b> <i>il faut</i> leur montrer qu'on les regarde qu'on sait que même qu'il ne fait pas on est là... on sait qu'il fait pas... (Alo1, 145, Julia)	<b>Exemplo:</b> je parle <i>doucement</i> et ÇA <i>ce n'est pas très agréable</i> pour les élèves (ACSP, 20, Pedro)	<b>Exemplo:</b> <i>J'arrive pas</i> encore à:: à trouver des solutions pour déclencher la chose (ACSR, 46, Renata)

Fonte: Adaptado de Almeida e Oliveira (2016), baseado em Bronckart (1999, p. 327), com exemplos de dados desta tese

Tal como em Lousada (2006), as categorias de análise da camada dos mecanismos de responsabilização enunciativa serão complementadas com aportes da análise da conversação e dos estudos da enunciação na subseção 3.3.3.

### 3.3.2 Aportes para a análise das sequências dialogais

Por nosso corpus de entrevistas ser constituído de textos orais, seguindo outras propostas de nosso grupo de pesquisa (LOUSADA, 2006; ZANI; BUENO, 2017), complementamos a análise das sequências dialogais com categorias de análise específicas da Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2006; PRETI, 2003; CASTILHO, 2010), de forma a compreender alguns dos fenômenos existentes nesses textos.

A natureza do texto oral possui características próprias a serem consideradas, as quais Koch (2016) apresenta de forma sintética:

1. É relativamente não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo "lance" do jogo da linguagem.

2. O texto falado apresenta-se "em se fazendo", isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a "pôr a nu" o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, o ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho.

3. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância.

4. O texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua.

5. A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica. [...] (KOCH, 2016, p.79-80)

Castilho (2010) aponta que uma caracterização da língua falada passa pela identificação dos sinais da dialogicidade (como a organização dos turnos, os sistemas de reparação, os marcadores discursivos). Assim como Koch (2016), ele chama a atenção para o fato de que, diferente da língua escrita em que o interlocutor só tem contato com o produto completo e realizado (texto escrito), a língua falada deixa transparecer seus dois processos fundamentais: o do planejamento e o da execução verbal. As hesitações, as reformulações, por exemplo, revelam a configuração de uma "sintaxe colaborativa".

Convocamos três aportes descritos na análise da conversação<sup>72</sup> (PRETI, 2003): os marcadores conversacionais, turnos inseridos e alorrepetições, como explicitado abaixo<sup>73</sup>.

1) O primeiro aporte é o dos *marcadores conversacionais*, que ajudam a construir e dar a coesão e coerência ao texto falado (URBANO, 2003). Esses marcadores se realizam de formas variadas, lexicalizadas (*hmhum, né? sabe*) ou não (olhar, aceno). Os marcadores do falante são normalmente preenchedores de pausas indicativas de hesitação e/ou momento de planejamento textual (alongamentos, pausas, interrupções) ou mesmo momentos de passagem consentida de turno (URBANO, 2003). Os marcadores dos ouvintes sinalizam sua atenção, interesse, assentimento e apoio, equivalendo a "estou entendendo, prossiga"

<sup>72</sup> Para definir as sequências dialogais, Adam (1990) se baseia nos estudos de análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1990), portanto, assumimos que há uma compatibilidade em utilizar esses aportes.

<sup>73</sup> Uma versão preliminar desses aportes foi publicada (SILVA, 2022).

(URBANO, 2003), exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

2) O segundo é o dos *turnos inseridos*, que podem exercer uma função: interacional, indicando que um dos interlocutores assume a posição de ouvinte, estimulando o falante a prosseguir; ou de contribuição para o desenvolvimento do tópico ou tema, com turnos que tentam sugerir ou antecipar as palavras do interlocutor (GALEMBECK, 2003), conforme exemplificamos abaixo. Essa última função também ocorre como digressão baseada em sequências inseridas (FÁVERO, 2003), realizando atos de fala corretivos, esclarecedores, informativos.

Renata: oui pour le reste je n'ai pas déplacé parce que ce n'est pas possible à cause de::/enfin de::  
 Interveniente: de la prise?  
**Renata: de la prise** et tout ça mais normalement c'est dans ce moment-là où je sui/ où je me sens un peu perdue...  
 (ACSRenata, Pos. 31-33)

3) O terceiro é o dos *turnos inseridos de repetição* (GALEMBECK, 2003). Quando feita pelo próprio falante, funciona como um procedimento coesivo. Quando feita pelo interlocutor, é chamada por outros autores de *alorrepetições* (KOCH, 2016) ou *retomadas em eco* (BLANCHET, GOTMAN, 2007), as quais funcionam como sinais retroalimentadores, relançando o turno para o falante. A nosso ver, essas últimas acumulam simultaneamente a função interacional e a de contribuição ao desenvolvimento do tópico, uma vez que fornecem um eco para que o falante retome, expanda ou reformule sua fala.

Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier que les autres... les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter  
 Paulo: **à raconter oui**  
 Fernanda: donc et::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler  
 Julia: oui c'est ça c'est vrai  
 (Alo2, Pos. 54-61)

### 3.3.3 Aportes para a análise da coesão nominal

Assim como outros pesquisadores de nosso grupo (LOUSADA, 2006; SANTOS, 2020), trazemos aportes dos estudos discursivos e da linguística textual para esse nível de análise. Para descrever os procedimentos de coesão nominal nos textos orais das entrevistas, consideramos quatro categorias presentes tanto na análise da conversação, quanto nos estudos discursivos: *reformulação*, *elipses*, *anacolutos* e *anáforas indiretas*, conforme explicamos a seguir.

1) Os procedimentos de *reformulação* (HILGERT, 2003; KOCH, 2016) revelam a própria construção do texto em movimento e de seu desenvolvimento temático, podendo ser feita pelo próprio falante ou por seu interlocutor. A reformulação é chamada de paráfrase quando guarda uma aproximação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Nesse sentido, ela sinaliza ação convergente dos interlocutores na coelaboração do texto conversacional, sobretudo quando são ratificadas pelo outro (HILGERT, 2003). A reformulação pode ser designada de correção (ou reformulação saneadora), quando instaura relação de contraste entre os enunciados. No interior das reformulações é possível identificar também as séries coesivas nominais ou anáforas.

23 Caio: et je pense aussi qu'aujourd'hui il faut travailler eh ::: avec des questions faciles... par exemple... aujourd'hui je je travaille avec... je donne des exercices très très faciles parce que si je donne un exercice... un peu qui peut exiger... ils ne font pas... il faut adapter  
 24 Interveniente: **ils se désintéressent... c'est ça ? Ils commencent à bavarder et tout ?**  
 25 Caio: quelques uns oui  
 (Alo1, Pos. 23-25)

2) Nas interações mais imbricadas na situação de produção do texto, a ocorrência de *elipses* (KOCH, 2016; CASTILHO, 2010), marcadas por categorias vazias, é frequente. As elipses acontecem quando há a omissão de um item lexical, recuperável pelo contexto. Podem ser omitidos elementos nominais, verbais ou oracionais. Exemplificamos mais à frente.

3) Na conversação, também é comum que o falante abandone a sentença, produzindo *anacolutos* (CASTILHO, 2010), isso é, deixando para trás elementos linguísticos soltos denominados de *bribes* ou "restos". Um exemplo seriam sintagmas nominais ou preposicionais não regidos pelo elemento anterior, abandonados ou descontinuados. Esses elementos, no entanto, no fluxo da fala, trazem sentido, constituindo um quadro de referência para se compreender a ideia em construção (CASTILHO, 1994). No exemplo a seguir, o chiclete e o telefone constituem elementos soltos, abandonados, mas que fazem sentido no quadro de referência da indisciplina em sala de aula.

32 Julia: Non... **le chewing gum... le portable...** c'est toujours Ø ... mais l'indiscipline ce n'est pas tellement grande... au CEL...  
 (Alo1)

4) Juntamente com Koch e Marcuschi (1998, p.174), consideramos que a progressão referencial através da anáfora não seria definida apenas através da relação de interpretação e/ou correferência entre um "referente" e seu "antecedente", mas "ela pode dar-se como uma reconstrução fundada num contexto gerado no interior do próprio texto sem implicar retomada de referentes, mesmo que faça uso de repetição de itens lexicais". (KOCH, MARCUSCHI, 1998, p. 174). Assim, a concepção de anáfora que utilizamos neste trabalho para analisar os

mecanismos de coesão nominal se baseia no que Marcuschi (2001, p.224) chama de *anáfora indireta*. Ele define:

No caso da *Anáfora Indireta*, trata-se de expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global. (MARCUSCHI, 2001, p.224, itálicos e acréscimos do autor)

No exemplo abaixo vemos alguns desses mecanismos de coesão nominal em torno do agir escrever o roteiro da aula na lousa ("*ordre du jour*").

((visionnage de la vidéo de Renata))  
 318 Pedro: je peux? ((arrête la vidéo))  
 319 Interveniente: oui oui  
 320 Pedro: je veux commenter un petit peu cette question de l'ordre du jour... parce que eh::: pour moi... quand je fais **ça** parce que je ne fais je ne fais pas **ça** tous les jours tout le temps  
 321 Interveniente: hmhum  
 322 Pedro: mais les fois que je fais **ça**... **ça** m'a aidé beaucoup ah::: pour être...  
 323 Interveniente: sûr  
 324 Pedro: sûr... eh::: et::: et::: pour ahn::: faire **la séquence** ahn::: ahn::: je pense que ahn::: j'ai bien bien communiqué avec les élèves... il y a un mot que nous utilisons... dans.../ à l'école que c'est le **contrat pédagogique**  
 325 Renata: ah::: oui  
 326 Voix mélangées: ((rires))  
 327 Pedro: et **ça c'est quelque chose pareille comme ça**... parce que eh::: moi je sais **qu'est-ce que je vais faire** et les élèves ils savent aussi ahn::: ils savent aussi... ahn::: **ce qu'ils vont**... ahn::: **faire Ø ils vont apprendre** et::: quand je ne fais pas **ça** **ça** reste un peu dans les nuages quand même [Int: hmhum] // oui nous... réussissons... de faire... de de donner la classe les élèves apprennent aussi mais il n'y a pas **la séquence dans la tête** [Int: hmhum]  
 328 Renata: oui... pour moi je suis pas très organisée donc **ça** m'aide à à essayer d'être organisée parfois je mets dans **l'ordre du jour** et je fais un petit peu l'autre chose... mais::: ahn::: j'essaie quand même et pour eux **ça** **ça** donne aussi un::: **une habitude de de commencer** "ah ca c'est le cours de français... on a un moment et on commence" [Int: hmhum] // et c'est drôle parce que parfois j'oublie de **le faire** et eux-mêmes demandent "prof tu as oublié... **la date**" donc eux ils me demandent **Ø**... j'adore **Ø** donc  
 329 Pedro: **c'est c'est** dans leur tête...je pense pas/ pas un problème pour nous mais pour eux peut-être que eh::: donner **cette information/ ces informations** non cette informations?  
 330 Interveniente: ces informations  
 331 Renata: [ces informations]  
 332 Pedro: ces informations... donner **ces informations** pour eux c'est c'est c'est important  
 333 Renata: oui oui... et j'ai appris **ça** donc je dois donner les références j'ai appris **ça** avec Claudia professeure de l'école d'application [Int: hmhum] //  
 337 Renata: elle faisait **ça** avec leurs élèves j'étais/ enfin je faisais un stage là-bas et donc j'ai commencé à **le faire** parce que j'ai vu **qui Ø** marchait et **ça** a marché et aussi c'est vrai  
 335 Pedro: avec ma prochaine classe je vais... / turma... turma c'est?  
 336 Interveniente: groupe

337 Pedro: avec ma prochaine groupe... je vais je vais essayer de de faire **tout ça** tous les jours que je vais donner la classe  
(ACC, Pos. 317-337)

Acima é possível observar que são empregadas diferentes estratégias de retomada, com formas nominais (*séquence, informations*), com formas pronominais (*cette question, ça, ce, le*), com elipses (328 - Ø), com reformulações (*c'est quelque chose pareille comme ça*) e com anáfora indireta (*une habitude de commencer*). Para nossas análises, utilizaremos todas essas categorias.

### 3.3.3 Aportes para a análise dos mecanismos enunciativos

Para a análise das vozes e das marcas de agentividade, as categorias serão complementadas com contribuições dos estudos da enunciação, tal como propôs Lousada (2006). Acerca da identificação das vozes, baseamo-nos em Maingueneau (2001, p.140-158), que propõe uma análise dos dêiticos de pessoa, tempo e espaço para situar o ato enunciativo. Utilizaremos sobretudo os dêiticos de pessoa para identificar a que instância enunciativa se responsabiliza pelo discurso (*je, nous, on*).

Ainda, Maingueneau (2002) propõe que se identifique as vozes através dos índices presentes no discurso direto, indireto, direto livre, indireto livre e modalizações autonímicas, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 3.4** | Identificação das vozes segundo Maingueneau (2001, 2002)

Identificação das vozes	Função	Índices
Discursos direto	simula a restituição das falas, identificadas por marcas no discurso, como as aspas	Aspas, dois pontos (escrito); entonação (oral)
Discurso direto livre	falas atribuídas a um enunciador genérico	Sem marcas do discurso direto
Discurso indireto	falas restituídas com verbos da ordem do dizer	Verbos do discurso relatado (dizer, falar, comentar)
Discurso indireto livre	passível de identificação pela discordância entre vozes misturadas	Sem marcas dos verbos discendi
Modalizações autonímicas	enunciador desdobra seu discurso para comentar sua fala enquanto está sendo produzida	Expressões que desdobram ou comentam o discurso, como “quero dizer”, “digo”, etc.

Fonte: Elaboração própria a partir de Maingueneau (2001, p.140-158; 2002, p.116-137)



As modalizações autonómicas<sup>74</sup> (MAINGUENEAU, 2002; AUTHIER-REVUZ, 1998) são caracterizadas pelo momento em que o enunciador desdobra seu discurso para comentar sua fala enquanto ela é produzida. Vejamos alguns exemplos:

Paulo: ils sont un peu/ il a de la.../ **comment je peux dire...**/ ils se sentent supérieurs (Aloconfrontação2, Pos. 123)

Pedro: qu'il avance et elle m'a elle m'a questionné parce que:: eh:: elle elle voulait que le fils ahn:: ça eh:: le cours eh:: eh::/ **je ne sais pas comment dire...** ahn:::/ que son fils profi/ profite mieux du cours (ACC, Pos. 138)

Pedro: sûr... eh:: et:: et:: pour ahn:: faire la séquence ahn:: ahn:: je pense que ahn:: j'ai bien bien communiqué avec les élèves... **il y a un mot que nous utilisons... dans.../ à l'école que c'est le contrat pédagogique** (ACC, Pos. 317-337)

Authier-Revuz (1998, p.19) examina e classifica as formas da modalização autonómica em metaenunciativas explícitas (“o que se chama de X”, “digamos assim”) e as implícitas (aspas, itálicos, entonação, alusões, discurso indireto livre), enquanto movimentos de uma heterogeneidade constitutiva do discurso. Nessas ocorrências,

o dizer se representa como não sendo evidente “por si mesmo”; o signo, em lugar de neles [nos enunciados] preencher, transparente, no apagamento de si, sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo - objeto encontrado no trajeto do dizer e se impõe a ele como objeto deste-; a enunciação desse signo, ao invés de simplesmente se cumprir no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, se duplica com um comentário sobre si mesma. (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 9).

Essa categoria nos permite observar, portanto, outras vozes presentes no discurso dos professores.

### 3.3.4 Aporte para a análise dos tipos de processos codificados pelos verbos

No ISD, os verbos são analisados na categoria dos tipos de discurso, com um enfoque sobre as dimensões de agentividade e de conjunção-disjunção da situação de produção do texto. Para que pudéssemos analisar os processos codificados pelos verbos especificamente para a análise dos textos prescritivos, recorreremos ao seguinte aporte. Identificamos as relações de agentividade referentes aos actantes que figuravam nesses textos prescritivos, observando que tipo de relação predicativa se estabelecia entre o sujeito e o verbo: relação direta (sujeito-verbo) ou indireta (sujeito-metaverbo-verbo). Para as relações diretas, identificamos os tipos de processo que o verbo codifica em um nível semântico (processos

<sup>74</sup> Na Linguística Sistemico-Funcional essa categoria é chamada de segmentos epilinguísticos, "segmentos em que o falante abandona momentaneamente o universo do discurso e se concentra no universo da língua, fornecendo precisões ao seu interlocutor" (CASTILHO, 2010, p.218).

mentais, materiais, relacionais, verbais, comportamentais, existenciais), conforme a categoria dos processos no sistema de transitividade da perspectiva linguístico-funcional (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004)<sup>75</sup>. Destacamos que essa classificação admite sobreposições e continuidades, e que o sentido só pode ser estabelecido tendo em vista o conjunto dos outros níveis de análise, bem como as condições de produção do texto.

**Figura 3.1** | Sistema de transitividade da perspectiva linguístico-funcional



Fonte: Halliday, Matthiessen (2004) apud Souza, Mendes (2012)

Essa categorização nos permite observar, por exemplo, de que forma o texto prescritivo prescreve o trabalho nesse contexto, identificando que tipos de processos são mais frequentemente atribuídos aos actantes (professor, diretor, coordenador). Para exemplificar, os processos podem ser colocados do ponto de vista existencial (ser docente), relacional (ser portador de diploma, ter 5 anos de experiência), verbal (informar e orientar), mental (decidir, analisar), comportamental (se responsabilizar) e material (elaborar relatórios, realizar reuniões). É importante destacar que, para a análise, consideramos o sentido do verbo

<sup>75</sup> Bronckart (2013) afirma que o ISD e a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) possuem semelhanças (i) no nível epistemológico, por se interessarem pela dimensão praxiológica da linguagem na dinâmica das atividades nas interações sociais; (ii) no nível metodológico, por se basearem em uma cuidadosa e rigorosa análise de dados linguísticos/textuais produzidos em situações concretas; (iii) no nível sociopolítico, por considerarem que a atividade científica deve ser orientada para sua utilidade social, como para fins educacionais. Das principais diferenças entre essas duas abordagens, o autor destaca a divergência em torno da concepção de signo; de texto e gênero; na articulação entre as dimensões linguísticas, psicológicas e sociológicas da conduta humana, que, para a LSF, parece ter uma abordagem descendente e, para o ISD, uma abordagem de duas vias, ascendente e descendente, de forma menos direta e mais mediada. Em entrevista recente, Bronckart (2021) reafirma considerar a Linguística Sistemico-Funcional como uma abordagem próxima à do ISD. Com base nisso, entendemos que há compatibilidade para utilizarmos essa categoria de análise dos processos da LSF dentro de nosso modelo de análise, tendo em vista que ela incide sobre uma categorização específica dentro das relações predicativas e não sobre os pontos de divergência entre ISD e LSF apontados.

levando-se em conta seu complemento (elaborar + relatórios). O objetivo da análise não é quantificar, mas identificar e interpretar as tendências presentes nos textos prescritivos, complementando o modelo de análise com essa categoria.

### 3.3.5 Figuras de ação

Com base nesse conjunto de parâmetros do modelo do ISD (tipos de discurso, eixo de temporalidade, agentividade, relações predicativas e processos), Bulea e Fristalon (2004) identificaram configurações linguísticas correspondentes a grandes formas de apreender o agir - aprimoradas em trabalhos posteriores (BULEA, 2007, 2010, 2014; BULEA, BRONCKART, 2012) - chamadas figuras de ação, as quais detalhamos a seguir.

A **figura de ação ocorrência** apreende o agir de forma bastante contextualizada, com uma identificação dos componentes do agir em suas dimensões particulares e específicas. É construída através de segmentos do discurso interativo, com um eixo de referência temporal da situação de interação, embora eixos de referência com projeções em direção ao momento do agir possam aparecer. As marcas de agentividade compreendem uma forte implicação do actante ou de seu estatuto de ator. Tem grande presença de relações predicativas indiretas, cuja maioria é constituída de modalizações pragmáticas (BULEA, BRONCKART, 2012). A seguir trazemos um exemplo:

Exemplo de figura de ação ocorrência extraído de SILVA (2015)

Agir-referente: fazer emergir os conteúdos culturais na aula de FLE

874 D: **on essaie** de mettre ça pour travailler un peu l'interculturel de toute façon mais:... //oui mais il y des choses //ahn: qui **passent et on peut on/on ne voit pas** c'est vrai //ouais parce qu'**on va aller** chercher/ **je suis allé** chercher un film pour les montrer mais voilà juste un peu avant dans un point culture **j'aurai pu** travailler juste les exemples qui/qui étaient là /

A **figura de ação acontecimento passado** se configura pela delimitação e extração de um evento do passado, ilustrativo da atividade. Ele aparece por meio dos segmentos de relato interativo, com eixo temporal anterior ao momento da situação da entrevista. O actante permanece implicado no evento, com marcas de primeira pessoa. Essa figura se constitui através da estruturação dos fatos relatados por um esquema narrativo, que confere unidade ao seu estatuto de acontecimento (BULEA, BRONCKART, 2012). Vejamos um exemplo:

Exemplo de figura de ação acontecimento passado extraído de SILVA (2015):

Agir referente : escrever na lousa durante a aula (tema - a figura do professor vista como representante de uma cultura pelos alunos)

794D - uhum // oui // et quand le professeur parle c'est toujours/ c'est comme si on disait il y a une vérité ahn:: // qu'est valable pour tous // ouais... c'est vrai c'est vrai quand on dit ahn:: quand on dit des choses // ouais quand on dit des choses comme ça ils prennent pour des vérités // même si/ **je me rappelle** // notre position ... ouais exactement.../ **le**

premier jour/au niveau un ils ont dit / j'écrivais le i je ne fais pas un point sur le... je fais une petite boule et ils m'ont demandé « ah les français font comme ça? » ((risos)) une chose hyper particulière - moi j'écris des i avec/ je fais pas comme ça non je fais jamais ça ie/je fais pas un point je fais une boule - ahn « les français font comme ça pour les français c'est ça/c'est comme ça ? » « non ça c'est moi » ((risos)) // si on dit des choses qu'on fait elles sont prises pour des vérités normalement //

A **figura de ação experiência** constitui uma apreensão da atividade do ponto de vista de sua cristalização pessoal com base nas múltiplas ocorrências de atividades vividas, como se o sujeito elaborasse um balanço do estado atual do actante diante da tarefa proposta. Ela se configura por segmentos de discurso interativo, mas com um eixo de referência temporal não limitado, marcado pelos advérbios com valor generalizante (normalmente, frequentemente, sempre, etc.). A organização discursiva se faz pela justaposição de verbos que tendem a reproduzir a ordem cronológica da atividade, mas assinalam também pontos de bifurcação da atividade. Com relação à agentividade, há presença de diversas formas pronominais (eu, você, a gente) apontando para uma menor implicação do actante (BULEA, BRONCKART, 2012). Vejamos um exemplo:

Exemplo de figura de ação experiência extraído de SILVA (2015)

Agir referente : a figura do professor vista como representante de uma cultura pelos alunos 794D - uhum // oui // et quand le professeur parle c'est toujours/ c'est comme si on disait il y a une vérité ahn:: // qu'est valable pour tous // ouais... c'est vrai c'est vrai quand on dit ahn:: quand on dit des choses // ouais quand on dit des choses comme ça ils prennent pour des vérités // même si/ je me rappelle // notre position ... ouais exactement.../ le premier jour/au niveau un ils ont dit / j'écrivais le i je ne fais pas un point sur le... je fais une petite boule et ils m'ont demandé « ah les français font comme ça? » ((risos)) une chose hyper particulière - moi j'écris des i avec/ je fais pas comme ça non je fais jamais ça je/je fais pas un point je fais une boule - ahn « les français font comme ça pour les français c'est ça/c'est comme ça ? » « non ça c'est moi » ((risos)) // si on dit des choses qu'on fait elles sont prises pour des vérités normalement //

A **figura de ação canônica** apreende a atividade sob uma forma de construção teórica, pautada em uma tarefa apresentada como a-contextualizada, de validade geral. Assim, ela abrange a ordem cronológica prototípica do agir, assim como as normas que o regem. Apresenta-se sob segmentos de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo, com verbos no presente genérico, evocando atos que tendem a seguir a ordem sequencial do agir (BULEA, BRONCKART, 2012).

Exemplo de figura de ação canônica extraído de SILVA (2015)

Agir-referente : a obrigação de se trabalhar os conteúdos gramaticais do livro didático  
924D: {parce qu'on est... on/on  
925S: {la leçon/la leçon  
926D: {on a des contraintes parce qu'on a eu une contrainte et:: ahn:: on doit suivre ça et:: on ne peut pas réfléchir avec certaines contraintes de la forme c'est ça?

A **figura de ação definição** apreende a atividade enquanto objeto de reflexão. Ao contrário das figuras anteriores, ela não tematiza os actantes ou a organização cronológica da atividade, mas reorganiza traços que possam caracterizar a atividade e distingui-la de outras. Apresenta-se sob segmentos do discurso teórico, mas diferente da ação canônica, as formas verbais se referem raramente aos atos ou gestos (BULEA, BRONCKART, 2012). A grande maioria das relações predicativas se configuram por construções impessoais (ex.: é... há...), como o exemplo a seguir:

Exemplo de figura de ação definição extraído de SILVA (2015)

Agir referente : introduzir conteúdos culturais na aula de francês

Exemplo:

796D: (...) c'est/c'est vrai qu' un regard de l'interculturel c'est/c'est dans ces commentaires-là

797S: {uhum

798D: ehn:: non c'est très intéressant

799S: parce que c'est intéressant de voir des situations particulières... je ne parle en France

c'est comme ça... en France au Brésil c'est comme ça

800D: uhum

801S: je pense que l'intéressant c'est entrer dans le contexte des élèves

802D: oui

803S: c'est (naturel)

As figuras de ação têm sido utilizadas para analisar a apreensão do agir pelos professores em trabalhos do grupo ALTER-AGE-CNPq, conforme sintetiza Dantas-Longhi (2017). Com relação ao trabalho do professor iniciante, as pesquisas revelaram segmentos em figura de ação experiência (caracterizado como uma prática repetida por meio do discurso interativo e de advérbios de frequência) que apontam para um agir não-consolidado, algo que o actante ainda não consegue realizar a contento (DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015). Nesses segmentos, que Dantas-Longhi (2017) chama de figura de ação experiência negativa, os actantes relatam seu descontentamento com as práticas que “nunca conseguem fazer” ou o que “sempre fazem incorretamente”, evidenciando sua consciência sobre capacidades que precisam ainda ser desenvolvidas.

Ainda, em nossa pesquisa anterior (SILVA, 2015), pudemos observar o papel da alternância entre as figuras de ação, enquanto um movimento interpretativo da experiência vivida (figuras de ação ocorrência e acontecimento passado) em direção a um movimento de generalização (figuras de ação experiência e definição) em direção a auto-prescrições. A partir desse trabalho, interpretamos (SILVA, 2015; SILVA, LOUSADA, 2017) esse movimento das figuras de ação como uma dinâmica semelhante à formação de conceitos, descrita por Vygotski (1934/1997).

### 3.3.6 Síntese

Vejam os quadros a seguir para sintetizar as categorias de análise que trouxemos nas seções anteriores, compatíveis epistemologicamente e em complemento ao modelo de análise de textos do ISD:

**Quadro 3.5** | Complementação do modelo da arquitetura textual do ISD com categorias da análise da conversação, dos estudos discursivos e LSF

<b>Modelo da arquitetura textual</b>	Aportes da análise da conversação, estudos discursivos e LSF
<p><i>Contexto físico e socio subjetivo</i></p> <p>Infraestrutura geral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Plano global dos conteúdos temáticos</b></li> <li>→ <b>Tipos discursivos</b></li> <li>→ <b>Sequências</b></li> </ul> <p>Coerência temática / Mecanismos de textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conexão</li> <li>→ <b>Coesão nominal</b></li> </ul> <p>Coerência interativa / Mecanismos de responsabilização enunciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Modalizações</li> <li>→ <b>Vozes</b></li> </ul> <p>(Bronckart, 1999, 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Plano global dos conteúdos temáticos <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ SOT / STT (Bulea, 2007, 2014)</li> </ul> </li> <li>→ Tipos discursivos <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ para os textos prescritivos, analisamos os processos expressos pelos verbos (Halliday, Matthiessen, 2004)</li> </ul> </li> <li>→ Sequências dialogais <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ marcadores conversacionais (Urbano, 2003)</li> <li>◆ turnos e sequências inseridas (Galembeck, 2003; Fávero, 2003)</li> <li>◆ repetições (Galembeck, 2003; Koch, 2016)</li> </ul> </li> <li>→ Coesão nominal <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ reformulação (Hilgert, 2003; Koch, 2016)</li> <li>◆ elipse (Koch, 2016; Castilho, 2010)</li> <li>◆ anacoluto (Castilho, 2010)</li> <li>◆ anáfora indireta (Marcuschi, 2001)</li> </ul> </li> <li>→ Vozes <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ discurso direto, indireto, indireto livre (Maingueneau, 2002)</li> <li>◆ modalizações autonímicas (Maingueneau, 2002; Authier-Revuz, 1998)</li> </ul> </li> <li>→ Figuras de ação (Bulea, 2007)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Após a exposição de nossa fundamentação teórica, passamos ao capítulo de Metodologia.

## PARTE II

### CAPÍTULO 4 | METODOLOGIA

*"Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento [...], já que é somente em movimento que um corpo mostra o que é."*

*(VYGOTSKI, 1931/1995, p.68)*

O capítulo de Metodologia se organiza em sete seções. A primeira delas apresenta o quadro metodológico geral, explicitando e justificando alguns posicionamentos metodológicos assumidos na pesquisa. A segunda seção apresenta o contexto e os participantes. A terceira seção, as etapas do dispositivo de intervenção formativa. Na quarta seção, elencamos os conjuntos de dados coletados na pesquisa. A quinta seção discute os critérios de qualidade dos dados e procedimentos éticos. A sexta seção apresenta os procedimentos de seleção dos dados e, por fim, a sétima, os procedimentos de análise, retomando os objetivos da pesquisa.

#### 4.1 Quadro metodológico geral da pesquisa

Enquanto um produto sócio-histórico de um determinado local e época, esta tese se ancora em seu contexto de produção. Considerando a tradição brasileira, este trabalho se inscreve no quadro disciplinar da Linguística Aplicada (CELANI, 1998), convocando elementos da Didática das Línguas e da formação de professores (MACHADO, LOUSADA, 2013; LOUSADA, 2016), da Psicologia do Desenvolvimento (VYGOTSKI, 1934/1997), além da tradição das ciências do trabalho, com a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2008) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2002, 2004a). Na tradição francófona, nosso trabalho dialoga com a Didática das línguas de tradição genebrina (BRONCKART, 2007) e francesa (CICUREL, 2011) e encontra pontos de contato com discussões do campo da Didática Profissional (JORRO, 2006) e da Formação de Adultos (JOBERT, 2017), conforme expomos em Silva, Dantas-Longhi (2020a).

Ainda, como já apresentado na Introdução, esta pesquisa se insere no conjunto de estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER-AGE-CNPq, situando-se mais precisamente no eixo dedicado ao trabalho de ensino. Isso significa que muitos dos aportes teóricos e metodológicos mobilizados neste estudo já foram mobilizados anteriormente em outras pesquisas e em outros contextos (LOUSADA, 2017a) e que algumas das discussões trazidas aqui fazem eco a outras realizadas coletivamente pelos trabalhos e nos encontros do grupo, conforme referenciamos ao longo desta tese.

#### 4.1.1 Abordagem metodológica geral

Pautando-nos na concepção vygotskiana de que é somente em movimento que um corpo mostra o que é (VYGOTSKI, 1978, p. 64), esta pesquisa parte da ideia de transformar para compreender, proposta por Clot (2011). Conforme mencionamos na Introdução, os objetivos colocados se declinam em um duplo engajamento, praxiológico e epistemológico, que podem ser sintetizados no quadro abaixo:

**Quadro 4.1** | Engajamentos da pesquisa

Engajamentos da pesquisa		
Objetivo praxiológico	Objetivos epistemológicos	
Eixo transformar	Eixo compreender	
1. Implementar um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores de francês do CEL a fim de compreender seu trabalho.	2. Compreender e caracterizar o trabalho dos professores de francês do CEL, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram;	3. Estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento desses professores durante sua participação no dispositivo.
Ações: Implementar e avaliar	Ações: Documentar, descrever e analisar	Ações: Analisar e interpretar

Fonte: Elaboração própria

O primeiro engajamento da pesquisa, no eixo transformar, se apresenta como uma resposta à demanda existente no contexto (descrita de forma mais precisa à frente). O segundo engajamento da pesquisa, no eixo compreender, visa à produção de conhecimentos sobre esse processo, através de análises qualitativas, descendentes e sistemáticas.

Assim, pode-se dizer que esta pesquisa empírica tem uma abordagem qualitativa, que pode ser definida da seguinte forma:

Definimos o termo "análise qualitativa" como o conjunto de operações materiais e cognitivas - ações, manipulações, inferências - não numéricas ou não métricas que, encontrando sua fonte em uma investigação qualitativa em ciências humanas e sociais, são aplicadas de maneira sistemática e deliberada aos materiais discursivos vindos da investigação, com o objetivo de construir rigorosamente descrições ou interpretações relativas ao sentido dado às ações ou experiências humanas analisadas, com vistas a resolver uma problemática colocada no quadro dessa investigação. (PAILLÉ, MUCCHIELLI, 2016, p.71, tradução nossa)<sup>76</sup>

<sup>76</sup> No original: "Nous définissons le terme d'«analyse qualitative » comme l'ensemble des opérations matérielles et cognitives – actions, manipulations, inférences – non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines et sociales, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou



Nessa perspectiva, assumimos uma postura de “interpretação compreensiva” (BRONCKART, 2017, p.33) sobre os fenômenos estudados. Essa postura se diferencia das pesquisas de cunho hipotético-verificatório, nas quais se adota o princípio da explicação, na tentativa de encontrar uma lógica causal entre os fenômenos. Na seção sobre critérios de qualidade dos dados (3.5), mais à frente, pautamos os critérios de qualidade e confiabilidade, tendo em vista a abordagem qualitativa da pesquisa.

#### 4.1.2 Esclarecimentos metodológicos

Nas pesquisas em que há uma etapa aplicada (de intervenção ou de formação) e uma etapa de análise dessa aplicação, dois questionamentos são muito comuns: o primeiro sobre os momentos de intervenção e de análise, e o segundo sobre as implicações da sobreposição de papéis do pesquisador. Respondemos aos dois questionamentos com os apontamentos a seguir.

##### 4.1.2.1 Intervenção, pesquisa e produção de conhecimentos

A metodologia desta pesquisa é fundamentalmente embasada nos pressupostos vygotkianos (VYGOTSKI, 1997, 2004, 2010), uma vez que parte da prática, da análise do contexto sócio-histórico específico, para produzir conhecimentos. Em outras palavras, para compreender nossos procedimentos metodológicos, é preciso relacionar as duas fases que seguimos (KOSTULSKI, 2010; CLOT, 2017), a saber (i) intervenção prática na situação de trabalho; e (ii) produção de conhecimento sobre o trabalho, através da análise das práticas.

Segundo Bulea (2007, p.13-14), a análise das situações de trabalho (também chamada, como vimos, de *análise das práticas*) se desdobra em geral em três perspectivas, que são, no entanto, dificilmente dissociadas, à medida em que elas podem se interpenetrar ou se sobrepor umas sobre as outras:

- uma perspectiva de *intervenção*, mais orientada para o coletivo ou para as pessoas, enquanto participantes dos coletivos de trabalho e cuja maior questão é ajudar os coletivos a resolverem um problema ou, mais amplamente, a melhorarem suas condições de trabalho no nível das estruturas profissionais e institucionais em vigor;
- uma perspectiva de *formação*, mais orientada para o indivíduo e cuja questão é suscitar neste um processo de desenvolvimento ou de aprendizagem acerca dos conhecimentos, dos saberes profissionais, ou das competências; enfim
- uma perspectiva de *pesquisa* voltada amplamente para o social, que concerne não somente a compreensão das práticas - aqui pelos

---

expériences humaines analysées, ceci en vue de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête." (PAILLÉ, MUCCHIELLI, 2016, p.71)

pesquisadores - com vistas a sua transformação, mas igualmente a formalização destas, visando seja ao aprimoramento dos dispositivos de formação existentes, seja a concepção de novos dispositivos adaptados às demandas ou às necessidades sociais manifestados em um dado momento. (BULEA, 2007, p. 13-14)

Como apontamos na Introdução, neste trabalho partimos de uma intervenção em um grupo que já se reunia antes, para fins de formação, independentemente da realização desta pesquisa. Os procedimentos que utilizamos, como veremos a seguir, visavam ao potencial desenvolvimento dos indivíduos participantes e os resultados das análises têm justamente o objetivo de formalizar e relacionar os conhecimentos produzidos de forma a devolver para a sociedade apontamentos sobre métodos de formação e sobre a atividade de ensino dos professores de francês do CEL. Assim, acreditamos que nosso estudo perpassa as três perspectivas apresentadas pela autora.

Kostulski (2010) aponta para uma dinâmica similar na medida em que identifica um primeiro momento, de *intervenção* - o qual ela chama de *clínica*, uma vez que se encontra dentro da perspectiva da Clínica da Atividade - em que se discutem os problemas do *métier* e as maneiras que os trabalhadores encontram para agir, havendo potencialmente um desenvolvimento do indivíduo e do coletivo a que pertence. Em um segundo momento, de *produção de conhecimentos* sobre o trabalho, isso é, de *pesquisa*, realizada com base nos materiais produzidos na intervenção. A autora identifica ainda que entre esses dois processos existe uma “coprodução coletiva de saberes do *métier*”, isso é, um encontro dos conceitos do *métier* e dos conceitos científicos que formam um “híbrido dialógico” (KOSTULSKI, 2010, p.36). Enquanto o profissional traz os saberes de sua prática, seus conflitos, impasses, enfim, sua experiência de trabalho, o “*intervenante*” o ajuda a torná-la mais dizível e discutível, permitindo que, no diálogo, possa haver uma reformulação do saber e um processo de desenvolvimento ligado ao quadro dialógico da intervenção.

Clot (2004), por sua vez, enfatiza que os métodos utilizados na Clínica da Atividade não são apenas métodos pragmáticos de ação e transformação, justamente porque não dão as costas para o conhecimento científico, mas trazem uma contribuição para uma renovação do objeto de conhecimento. Ainda, reforça que é preciso deslocar o plano de observação: diferentemente dos modelos tradicionais de análise, essa perspectiva não se preocupa tanto em recensear um inventário das variantes da ação ou a estrutura da atividade, mas sim em observar a estrutura de seu desenvolvimento: “o objeto de conhecimento é menos a atividade que o desenvolvimento da atividade e de seus impedimentos” (CLOT, 2004, p. 31). Retomando a ideia de Vygotski (1978, p.64) de que “somente em movimento um corpo mostra

o que é”, Clot (2004, p.31)<sup>77</sup> sustenta que é “somente através de uma experiência de transformação que a atividade de trabalho pode revelar seus segredos”. Assim, para ele, o desenvolvimento da atividade é ao mesmo tempo objeto e método.

#### 4.1.2.2 Papéis do interveniente e implicação do pesquisador

Se compreendemos, então, que esta pesquisa se constitui no cruzamento da intervenção, da formação e da pesquisa, vale a pena refletirmos sobre os papéis e a implicação do pesquisador nesse contexto. Quando nos referirmos à intervenção, chamaremos a figura daquele que conduz a autoconfrontação ou aloconfrontação de “interveniente”<sup>78</sup>. Quando nos referirmos à formação, utilizaremos “formadora”. Quando passarmos para o âmbito da pesquisa, utilizaremos “pesquisadora”.

Amigues, Felix, Espinassy (2014) sustentam que na autoconfrontação não é tanto o que observa o interveniente (características das situações, condições de execução) que afeta o participante, mas o fato de ser observado. Assim, é preciso estabelecer um ambiente em que os professores se sintam à vontade para falar. Do lado do interveniente, fazer com que o participante se torne observador de sua ação não é algo dado de antemão. Essa transformação não é imediata, mas mediada pelo vídeo e pela figura do interveniente, cujo papel é suscitar a controvérsia entre os protagonistas confrontados à sua própria atividade, à de seu colega e aos pontos de vista colocados em debate, sem julgamento ou preconceitos. Segundo os autores, trata-se de um “contrato de confiança” que torna possível confrontar seu trabalho ao dos outros.

Durante a realização da intervenção, Faïta e Vieira (2003) relembram que é importante que o interveniente se concentre na situação concreta, recuperando as condutas e esmiuçando-as. Seu objetivo ali é identificar as dificuldades e apresentar os modos de agir, focando no “como” e não no “por quê”. Os autores dizem:

Lembremos (...) que para nós o pesquisador deve evitar confundir sua atividade com aquela dos participantes da autoconfrontação cruzada. Ele deve se centrar sobre a atividade concreta dos interlocutores, acessar na medida do possível a dimensão concreta de seus enunciados e não se concentrar na parte *hic et nunc* de suas condutas na situação de interação. (FAITA, VIEIRA, 2003, p. 152, tradução nossa)<sup>79</sup>

<sup>77</sup> No original: "Puisque « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est », comme le note judicieusement Vygotski (1978, p. 64), c'est seulement au travers d'une expérience de transformation que l'activité de travail peut livrer ses secrets" (CLOT, 2004, p.31).

<sup>78</sup> Optou-se por traduzir o termo “*intervenant*” do francês para “interveniente” em português, referindo-se ao indivíduo que conduz a intervenção, a exemplo de Menezes e Lousada (2017) e de Althaus e Banks-Leite (2017), entre outros.

<sup>79</sup> No original: “Rappelons (voir ci-dessus, en première partie), que pour nous le chercheur doit éviter de confondre son activité avec celle des participants à l'autoconfrontation croisée. Il doit se centrer sur

Kostulski (2010) insiste que, para os psicólogos da Clínica da Atividade, o momento de intervenção se separa do momento da produção de conhecimentos, posterior ao primeiro.

Em nossa pesquisa, buscamos levar em conta tais princípios. Primeiramente, não temos um objeto a priori a ser investigado, pois estamos interessados justamente nas dificuldades do *métier* e nas soluções que os professores encontram para solucioná-los. Dessa forma, nosso interesse de pesquisa tende a não se antecipar e a não se confundir com o da intervenção. Ainda, o fato de a interveniente não estar ligada à Secretaria de Estado de Educação, instituição empregadora dos participantes, abriu-se um espaço de diálogo em que os participantes puderam estar mais confortáveis para verbalizar sobre seu trabalho. Vale destacar também que a intervenção que conduzimos não se encerrou ao término da pesquisa, mas continuou longitudinalmente, com renovação do grupo de professores. Isso evidencia que o dispositivo não foi elaborado tendo em vista apenas esta pesquisa, mas que visou, de fato, à compreensão e à transformação do trabalho e do poder de agir dos participantes.

Assim como ocorre nos métodos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) e em outras pesquisas do nosso grupo (LOUSADA, 2006; DANTAS-LONGHI, 2013; SILVA, 2015; FAZION, 2017; DANTAS-LONGHI, 2017), o fato de a pesquisadora estar inserida no contexto do curso de formação, conhecer os participantes e ter também o papel de interveniente, conduzindo a intervenção, não é considerado negativamente. Ao contrário, ao estar familiarizada com o meio, a pesquisadora torna-se mais sensível às questões latentes, que aparecem em outros momentos (LOUSADA, 2006).

Com relação aos momentos de formação, intervenção e pesquisa, consideramos que, por um lado, os momentos da pesquisa e da intervenção puderam ser mais distanciados, por outro, os momentos de formação e intervenção ocorreram de forma concomitante. O entrecruzamento desses últimos se coloca desde o início, uma vez que as primeiras discussões sobre as dificuldades foram levantadas no grupo de professores que estava inserido em um contexto de formação, em um curso de aperfeiçoamento linguístico.

Assim, as etapas da formação, intervenção e pesquisa podem ser compreendidas e descritas separadamente nesta tese, mas têm origem e se retroalimentam umas nas outras, havendo, por vezes, um entrecruzamento de papéis, que transparece ao analisarmos os papéis socio subjetivos dos participantes, como veremos nas análises.

Considerando que a proposta de intervenção decorre de um contexto formativo (curso de aperfeiçoamento linguístico), que se propõe a atender de uma demanda dos professores

---

l'activité concrète des interlocuteurs, accéder dans la mesure du possible à la dimension concrète de leurs énonciations, et non se concentrer sur la partie hic et nunc de leurs conduites en situation d'interaction." (FAITA, VIEIRA, 2003, p. 152)

pela análise de seu trabalho e a conduzir discussões coletivas (em aloconfrontação), reforçando o caráter potencialmente formativo dessa proposta, optamos por chamar de “**dispositivo de intervenção formativa**” o conjunto da proposta de intervenção para esse contexto dos professores do CEL (que será utilizado sobretudo na discussão dos resultados). Optamos por manter o termo intervenção e interveniente quando nos referirmos aos procedimentos metodológicos realizados durante as etapas de coanálise das situações de trabalho, tais como propostas e descritas pelas ciências do trabalho - aloconfrontação, autoconfrontação, etc. (termos que serão utilizados sobretudo na metodologia e nas análises).

## **4.2 Contexto e participantes**

A seguir, apresentaremos o contexto em que se realizou a intervenção, suas etapas e uma descrição dos participantes.

### **4.2.1 Contexto**

Nesta subseção, apresentamos primeiramente contexto geral do CEL, sua origem e as regulamentações que organizam e normatizam as características desse contexto educacional. Em seguida, passamos ao contexto do curso de formação linguística, a partir do qual surgiu a demanda pelo dispositivo de intervenção formativa. Por fim, o contexto da intervenção, isto é, das reuniões para discutir as questões do *métier*.

#### **4.2.1.1 O CEL**

Segundo Machado, Campos e Saundres (2007), a história do ensino de línguas no Brasil tem seu início com três momentos marcantes: a Reforma Francisco de Campos, em 1931, a Reforma Capanema, em 1942, e a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961.

Sem nos determos nos pormenores da história, vale destacar que a LDB de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino básico e no ensino médio, relegando aos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. As autoras destacam que, no pós-guerra, com a crescente dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, a necessidade ou o desejo de se aprender inglês tornou-se cada vez maior, invadindo o espaço onde predominava soberana a língua francesa.

Uma vez que o governo federal (Ministério da Educação) passou para os estados (Secretarias de Educação) a responsabilidade do ensino de línguas estrangeiras, cabe-nos

focalizar as iniciativas no âmbito do Estado de São Paulo. Os Centros de Estudos de Línguas (CEL) foram criados pela Rede Estadual de Ensino de São de Paulo, através do Decreto 27.270 de 1987, com a finalidade de “proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.”. No Decreto 54.758 de 2009, reforça-se que a escolha da língua estrangeira moderna é definida pela opção da comunidade escolar, no entanto, é enfatizada a oferta obrigatória pela escola de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010. Nesse momento, é dada a prioridade ao espanhol, uma vez que o inglês já se encontrava inserido na grade curricular do ensino fundamental e médio.

É importante levantar ainda duas Resoluções da Secretaria de Ensino, a primeira de 2014 (alterando outra de 2009) que define detalhadamente o funcionamento dos cursos (credenciamento de professores, matrícula e frequência dos alunos, divisão dos módulos do curso e carga horária), reforçando a prioridade na oferta de espanhol, seguido da continuidade da oferta de línguas modernas, seguida do inglês e mandarim para ensino médio. A outra Resolução, de 2018, estabelece que, para a abertura do primeiro nível, as turmas devem contar com 25 alunos, dos demais níveis, 20 alunos e, a critério da Diretoria de Ensino, o último nível pode ser oferecido com apenas 15 alunos. Convém também mencionar uma Resolução de 2010 que apresenta o perfil profissional do professor de francês do CEL, a qual será objeto de análise posteriormente.

O quadro abaixo destaca as principais disposições dos decretos e resoluções que regem o funcionamento do CEL, mencionando seus objetivos e finalidades, seu público, sua estruturação administrativa e a quantidade mínima de alunos por turma e perfil dos docentes. Veremos na seção 3.4 que quatro delas compõem o conjunto de dados sobre as prescrições para o contexto do CEL.

**Quadro 4.2 | Decretos e Resoluções sobre a criação e funcionamento dos CEL**

Decretos e Resoluções	Objetivo	Destaques
Decreto nº27.270, de 10 de agosto de 1987	<i>Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas</i>	Considera a necessidade de: “- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística; - enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; - superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual” Decreta: “Artigo 1.º - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de <b>várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.</b> ”

Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009	<i>Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas</i>	Faz referência: - “ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro”; - “a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010” - à finalidade do CEL: “proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar”. - ao público: “ destinam-se aos alunos do ensino fundamental, a partir da 6ª série, e aos do ensino médio”
Resolução SE-44, de 13-8-2014	<i>Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas</i>	Estabelece os modos de funcionamento do CEL: - criação e organização (nome do CEL deve ser o da escola) - credenciamento e avaliação dos professores - matrícula e frequência dos alunos - coordenação - deveres e responsabilidades - cursos “a) terão dois níveis de estudos (Nível I e Nível II) (...) cada um (...) será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada” - prioridades: espanhol, continuidade da oferta de outras línguas modernas, inglês para ensino médio, mandarim para ensino médio.
Resolução SE-43, de 3-7-2018	<i>Altera a Resolução SE 44, de 13-8-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas</i>	Delibera sobre o mínimo de alunos por turma: “Artigo 7º - Na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios: I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos: turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos; II - nos demais estágios e níveis: turmas de, no mínimo, 20 alunos. Parágrafo único - A Diretoria de Ensino poderá autorizar turmas: 1. exclusivamente com, no mínimo, 15 alunos, para fins de conclusão de curso, quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II; e 2. excepcionalmente, com, no máximo, 15 alunos, para fins de constituição de classe multisseriada, a ser formada por alunos de até 3 (três) estágios subsequentes, desde que não iniciais ou únicos.”
Resolução SE no.70 de 26-10-2010	<i>Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas</i>	Perfis Profissionais e Referenciais Bibliográficos para Exames, Concurso e/ou Processos Seletivos de Educadores PEB I, PEB II, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino  PROFESSOR PEB-II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO) E/OU ENSINO MÉDIO 1.2.1 Perfil: Comum a todas as áreas 1.2.6 Perfil: Língua Estrangeira Moderna - Espanhol 1.2.19 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Francês (CELs) Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (francês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as informações da Secretaria da Educação<sup>80</sup>, atualmente há mais de 200 unidades de CEL em todo o Estado de São Paulo, oferecendo cursos de diversas línguas estrangeiras modernas, a saber, espanhol, francês, inglês, alemão, italiano, japonês e mandarim. A chamada para matrículas de alunos realizada em 2018 contou com 227 unidades do CELS abertas para atender os novos candidatos, do ensino fundamental (a partir do 7º ano), ensino médio ou ensino de jovens e adultos. Ao todo são seis semestres de curso (chamados estágios), cada um com 80 horas (quatro aulas de 50 minutos por semana), ao final dos quais o aluno recebe um certificado de conclusão.

A estrutura do curso pode ser resumida da seguinte forma:

**Quadro 4.3 | Estrutura dos cursos de línguas no CEL**

<b>Estrutura dos cursos de línguas no CEL</b>			
Público	estudantes do ensino fundamental (a partir do 7º ano), ensino médio ou ensino de jovens e adultos.		
Locais de funcionamento	escolas estaduais		
Línguas ensinadas	alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e mandarim		
Estrutura curricular	1o Nível	1º estágio - A1.1	80 horas (1 semestre)
		2º estágio - A1.2	80 horas (1 semestre)
		3º estágio - A2.1	80 horas (1 semestre)
	2o Nível	4º estágio - A2.2	80 horas (1 semestre)
		5º estágio - B1.1	80 horas (1 semestre)
		6º estágio - B1.2	80 horas (1 semestre)

Fonte: Elaboração própria

Com relação à sua formação acadêmica, os professores que ministram os cursos podem ser, de acordo com a Resolução SE 44-2014:

(i) portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência;

(ii) portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas no idioma pretendido;

(iii) alunos de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência.

<sup>80</sup> Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticia/cel/acesse-o-mapa-das-unidades-do-cel-e-encontre-a-unidade-mais-proxima/> (Acesso em: 01/03/2018) Disponível no Anexo 1.5.



(iv) em caráter de absoluta excepcionalidade, podem ser atribuídas aulas do CEL a profissional graduado em curso de nível superior que seja portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais a que se referem os incisos deste artigo.

Menezes (2015) conduziu uma pesquisa no contexto do CEL e, ao analisar esse contexto, observou que a atribuição de aulas é dada com prioridade aos professores efetivos e estáveis (que ingressaram na carreira de magistério na Rede Estadual por concurso público), seguida pela atribuição aos professores temporários. Como a composição salarial depende do número de horas-aula atribuídas, os professores buscam completar sua carga horária para manter a estabilidade financeira.

#### *4.2.1.2 O Curso de formação linguística aos professores do CEL*

Como apresentado mais resumidamente na introdução, o curso "Francês para Professores do Centro de Estudos de Línguas" consiste em um curso de língua francesa para professores do CEL e é oferecido conjuntamente pela Secretaria Estadual de Educação (SE), com o apoio do Consulado da França em São Paulo, da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP), sendo proposto e organizado pela coordenação dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP.

Seu surgimento parte uma demanda observada pelo adido de cooperação linguística do Consulado entre os anos de 2015 e 2016. Um grande número de professores de francês da rede pública buscava ativamente os ateliês da APFESP, que eram em parte voltados à didática do FLE e em parte ligados à aprendizagem e à prática do FLE. No entanto, poucos deles tinham um nível linguístico superior ao B2 e não encontravam cursos que pudessem realizar com esse objetivo. Portanto, diante de uma carência de formações contínuas em língua que pudessem consolidar e aperfeiçoar seu nível de francês, esses professores acabavam, por trabalhar somente com os níveis iniciais da aprendizagem da língua, o que contribui para a estagnação de seu nível de fluência na língua<sup>81</sup>.

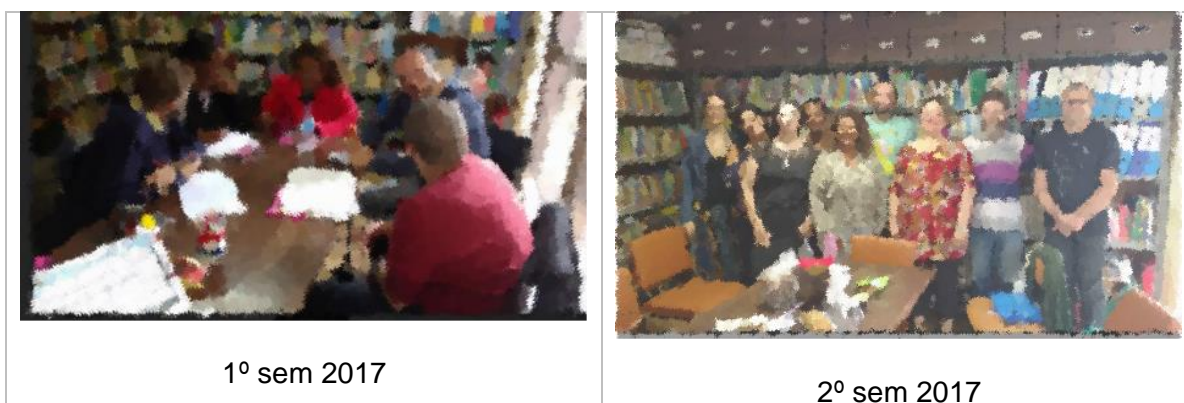
Com início no primeiro semestre de 2016, o curso começou a acontecer semestralmente, aos sábados pela manhã, com uma carga horária total de 45 horas, com três horas e meia de aula por dia. Foi estruturado com o apoio de um livro didático do nível intermediário (primeiramente *Alter Ego Plus B1*, depois, *Alter Ego Plus B2*, *Nouvel Édito B2*), que estabelece a progressão dos objetivos comunicativos e linguísticos, no entanto, os

---

<sup>81</sup> Tal situação já havia sido observada anteriormente, com o oferecimento, à época, de um curso de língua francesa oferecido pela Aliança Francesa exclusivamente aos professores do CEL (LOUSADA, SILVA, FAZION, 2023).

professores-formadores eram orientados a avaliar as necessidades dos participantes e revisar os conteúdos que mais apresentavam dificuldade. A ideia da formação linguística visava também a preparar os professores do CEL para se apresentarem aos exames de proficiência em francês (DELF, DALF) posteriormente, como um reconhecimento certificado de sua formação. Ao longo dos primeiros semestres de curso, houve quatro formadores que ministraram as aulas, havendo, portanto, uma certa rotatividade. A partir de 2017, os participantes passaram a contar com duas formadoras por semestre, o que contribuiu para um melhor acompanhamento das aprendizagens. O curso é gratuito para os professores participantes e os formadores são pagos pelo Consulado da França mediante as horas-aulas estabelecidas pelo acordo entre o Consulado, a APFESP e a coordenação do curso. Abaixo apresentamos duas fotos, uma de um momento durante uma aula no primeiro semestre de 2017 e outra, da confraternização do último dia do segundo semestre de 2017.

**Figuras 4.1 e 4.2** | Fotos da turma do curso de formação no local de aula, APFESP (2017)



Fonte: Arquivo pessoal

Um fato que chama a atenção é que a maioria dos professores dos CEL, participantes do curso, não reside na capital e percorre de uma a duas horas de viagem para chegar ao local do curso (Av. Paulista, em São Paulo), sem subsídios do Estado, o que demonstra um grande interesse da parte deles em uma formação que lhes proporcione aprimoramento profissional.

No quadro abaixo elaboramos um panorama com as informações do curso em cada um dos semestres em que foi ministrado: nível que consta no nome do curso, livro didático, número de alunos, de professores e quando começaram as reuniões sobre o trabalho do professor.

**Quadro 4.4** | Panorama das edições do Curso de Francês para professores do CEL

	1o sem 2016	2o sem 2016	1o sem 2017	2o sem 2017	1o sem 2018	2o sem 2018	1o sem 2019	2 sem 2019	1 sem 2020 <sup>82</sup>
<b>Francês Nível</b>	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
<b>Participantes (profs do CEL)</b>	9	7	6	6	7	4	4	5	17
<b>Participantes (outros)<sup>83</sup></b>	1	0	3	2	0	1	0	0	0
<b>Professores do curso</b>	Luiza	Luiza e Joana	Interveniente e Margari da	Interveniente e Margari da	Interveniente e Margari da	Interveniente e Margari da	Interveniente e Margari da	Interveniente e Margari da	Interveniente e Alex
<b>Livro didático – Unidades</b>	Alter Ego Plus B1 - dossiês 1 a 3	Alter Ego Plus B1 - dossiês 4 a 6	Alter Ego Plus B1 - dossiês 7 a 9	Alter Ego Plus B2 - dossiês 1 e 2	Alter Ego Plus B2 - dossiês 3 e 4	Alter Ego Plus B2 - dossiês 5 e 6	Alter Ego Plus B2 - dossiês 7 e 8	Edito B2 - Unités 1 à 3	Edito B2 - Unités 4 à 6
<b>Intervenção sobre o trabalho</b>	não houve	não houve	não houve	sim	sim	sim	não	sim	não, mas incorporação de uma parte didática no curso

Fonte: Elaboração própria

Apesar de não haver intervenção sobre o trabalho a partir de 2020, a formação de aperfeiçoamento linguístico incorporou no próprio programa uma parte da carga horária dos encontros dedicada para fins “didáticos”, com o propósito de abordar questões levantadas pelos professores no início de cada semestre, promovendo discussões, análises e trocas em francês sobre aspectos do trabalho de ensino.

#### 4.2.1.3 Intervenção: Reuniões para discutir sobre o métier

A partir da experiência anterior como interveniente e enquanto formadora do curso que apresentamos, foi possível notar que o curso de formação linguística era um espaço

<sup>82</sup> Em função da pandemia de Covid-19, a realização do curso do 1º semestre de 2020 se deu de forma remota, através de um ambiente virtual de aprendizagem e de aulas síncronas por videoconferência.

<sup>83</sup> Alguns professores da rede municipal de ensino solicitaram ingresso no curso para aprendizagem do francês, porém eles não eram professores de francês, portanto não foram contabilizados. Destacamos, uma professora da Rede Arca do Saber frequentou o curso por dois semestres: ela trabalhava com ensino do FLE para crianças em idade do Ensino Infantil, portanto, apesar de não atuar no contexto do CEL, participou da intervenção.

diferenciado para os professores: ali eles finalmente encontravam seus pares e podiam trocar ideias sobre as dificuldades de sua prática e sobre as semelhanças e diferenças de seus contextos. Além de buscarem formações linguísticas e didáticas para o ensino do francês, eles se interessavam em trocar informações sobre como agir no contexto do CEL, diante das circunstâncias, das prescrições, dos recursos etc.

Nos intervalos, frequentemente trocavam ideias sobre as soluções criativas para as várias situações difíceis em que se encontravam: alguns não tinham livro didático, outros tinham, mas não o consideravam bom, não tinham a possibilidade de fotocopiar materiais na escola, os recursos audiovisuais eram escassos, compartilhados ou limitados, dentre outros. Não apenas os recursos materiais eram assunto das discussões, mas também as formas de ensinar ou de se trabalhar os conteúdos e habilidades dos alunos em francês. Enquanto muitos haviam se formado há muito tempo, outros não tinham uma formação específica na habilitação de licenciatura em Letras - Francês. Exerciam o ensino da língua estrangeira realizando sua formação como professor de FLE pela própria prática e pelos ateliês de formação da APFESP, da Aliança Francesa, da USP ou de outras universidades.

Nessas conversas foi se constituindo uma demanda informal sobre como abordar algumas questões e dificuldades específicas ao ensino do francês do CEL. Presenciando essas questões e conversando com a coordenadora do curso, decidiu-se sugerir a eles se gostariam de fazer algumas reuniões para discutir as dificuldades de sua prática a partir da coanálise de situações de trabalho concreto.

Essa proposta foi apresentada aos professores pela interveniente e pela coordenadora do curso (descreveremos mais em detalhes na próxima seção). A ideia foi proporcionar momentos em que pudessem aprofundar as discussões que já circulavam entre os professores de forma mais sistematizada e com a presença da interveniente, de forma que eles pudessem conhecer o trabalho dos colegas e, através da coanálise do trabalho, ampliar seu poder de agir. Propusemos que as discussões fossem em francês, uma vez que os participantes estavam matriculados em um curso de formação linguística e poderiam se valer dessa ocasião para desenvolver a maneira com que falavam de seu trabalho. A proposta da intervenção foi colocada aos professores, deixando claro que a participação seria voluntária e que os dados poderiam servir posteriormente para pesquisa sobre o trabalho de ensino de francês. Caso os professores estivessem de acordo, poderiam também escolher o melhor momento para realizar as reuniões: nos últimos trinta minutos de curso ou após a aula.

## 4.2.2 Participantes

Dos nove professores participantes<sup>84</sup> do curso nos três semestres (2017 a 2018), oito estiveram presentes em alguma parte da intervenção. Apresentaremos, na sequência, um perfil mais detalhado da interveniente e dos dois professores que participaram das entrevistas em autoconfrontação (Pedro e Renata) e um relato mais sucinto do percurso dos demais professores participantes.

### 4.2.2.1 *Interveniente*

Sou formada em Letras - Português e Francês e mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, tendo conduzido em meu mestrado um estudo sobre o trabalho dos professores de francês no ensino de conteúdos culturais, realizada no contexto dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP, pesquisa em que realizei autoconfrontações simples e cruzada com dois professores. Em 2020, me formei também em Pedagogia.

Com relação às atividades de ensino e formação, atuo como professora de francês desde 2010 e tenho atuado como tutora ininterruptamente desde 2012, realizando assessoria didática e acompanhamento de professores de francês para preparação de aulas. Fui a formadora ministrante do curso de aperfeiçoamento linguístico em francês oferecido pela APFESP, em parceria com a FFLCH-USP, a SEDUC e o Consulado da França em São Paulo, de 2017 a 2021, sempre dividindo a ministração do curso com algum colega. Além disso, tive a oportunidade de propor diversas outras atividades de formação de professores (atelês e minicursos) nos contextos da Journée de Formation dos Cursos Extracurriculares de Francês, na APFESP, de universidade e de escolas de idiomas privadas.

Com rela o aos demais participantes da interven o, possuo uma rela o amigável e cordial, construída a partir de 2017, enquanto formadora do curso. Por não exercer o ensino do francês no mesmo contexto que eles (no CEL), a curiosidade sobre quais são as dificuldades e como eles realizam seu trabalho foi bastante genuína e tendeu a facilitar as perguntas nas interven es. Como dito anteriormente, o fato de não ser uma formadora hierarquicamente ligada   Secretaria de Estado de Educa o, institui o empregadora dos participantes, também parece ter proporcionado um ambiente de diálogo com mínimos riscos.

---

<sup>84</sup> Para fins de prote o da identidade dos participantes, todos os nomes foram alterados por nomes fictícios e não foram identificados os nomes dos CEL, apenas se sua região de localiza o (São Paulo capital ou fora da capital).

#### 4.2.2.2 *Professor Pedro*

Pedro tem quarenta e um anos (em 2018), possui licenciatura em Filosofia, é professor titular de filosofia na rede estadual de ensino e professor de francês em CEL de uma cidade próxima a São Paulo, com sete anos de atuação nas duas áreas. Pedro começou a aprender francês quando estava na universidade, em um curso semestral; posteriormente, teve uma experiência internacional que fortaleceu sua aprendizagem da língua: morou na França por oito meses por motivos de trabalho. O professor frequenta os encontros de formações linguísticas e didáticas oferecidos pela USP, pela APFESP e pela Aliança Francesa, em média, duas vezes ao ano e começou a frequentar o curso de formação linguística aos sábados no primeiro semestre de seu oferecimento (1o semestre de 2016). Com relação ao contexto do CEL, ele tem uma turma com aproximadamente vinte alunos, para quem ministra quatro horas-aula por semana, nas sextas-feiras à tarde. No CEL em que trabalha, são oferecidas as línguas espanhola, italiana, japonesa e francesa e, além dele, há outros professores de francês, os quais ele raramente encontra.

Em relação ao curso, sempre demonstrou muito interesse nas formações, apesar de não conseguir sempre ser assíduo. Mantinha uma relação cordial e amigável com os demais colegas professores. Apesar de vários anos de exercício do ensino, se considerava não experiente.

#### 4.2.2.3 *Professora Renata*

Renata tem trinta anos (em 2018), atua como professora de francês há dois anos com aulas particulares e há um ano como professora de um CEL da cidade de São Paulo, em que possui um contrato com duração determinada (categoria "O"). Com formação em Letras - Português e Francês, Renata começou a aprendizagem da língua nos cursos de extensão universitária, continuando durante a licenciatura. Teve experiência internacional durante dois anos na França, no contexto da formação de duplo diploma em Letras. A professora frequenta as formações linguísticas e didáticas organizadas pelas USP, APFESP e Aliança Francesa em média quatro vezes ao ano e começou a frequentar o curso de formação linguística aos sábados no primeiro semestre de 2018. No CEL em que atua são oferecidas as línguas inglesa, espanhola, francesa, alemã, italiana, japonesa e mandarim. Renata é a única ministrante de francês da escola, sendo a responsável pelas três turmas, para quem ministra doze horas-aula semanais, tendo um total de sessenta alunos aproximadamente.

Com relação ao curso participava de forma assídua, interessada e bem comprometida. Por ser mais nova e menos experiente que a maioria dos colegas, demonstrava grande curiosidade pelas soluções dos colegas.

#### 4.2.2.4 Grupo dos professores participantes

Quanto aos outros participantes, vale destacar que Julia e Paulo eram os professores mais presentes no curso de formação linguística e também nas etapas das intervenções e, juntamente com Caio, Nádia, Pedro e Fernanda, compunham o grupo que estava há mais tempo no curso, todos eles residindo e atuando fora da capital. Maria era a única professora que trabalhava com ensino de línguas para o público infantil, não sendo ligada ao CEL, mas a uma outra instituição em parceria com a rede pública. Nádia foi professora de francês durante cinco anos, mas atualmente exerce a coordenação do CEL. Karla foi uma professora que ingressou no curso de formação no primeiro semestre de 2018, como Renata, porém não participou das etapas da intervenção e deixou o curso no segundo semestre de 2018.

**Quadro 4.5** | Características dos participantes (em 2018)

	Tempo de experiência profissional no CEL	Tipo de contrato	Número de turmas e número de alunos	Qtdd profs de FLE no mesmo CEL	Formação Universitária	Formação em francês	Estágio em imersão	Ministra outra disciplina
Pedro	7 anos	Titular em Filosofia	1 turma (4h/semana) entre 11-20 alunos	mais de 5	Filosofia	Na faculdade, durante a imersão e em cursos complementares na universidade e na APFESP.	8 meses na França	Filosofia
Renata	1 ano	Categoria O	3 turmas (12h/semana) entre 51-60 alunos	somente ela	Letras - Português e Francês	Na universidade e em cursos de extensão	2 anos na França	Não
Caio	16 anos	Categoria F	8 turmas (32h/semana) mais de 91 alunos	2	Letras - Francês	No Ensino fundamental e médio no colégio e na universidade.	2 estágios pedagógicos na França	Não
Fernanda	4 anos	Categoria O	8 turmas (32h/semana) mais de 91 alunos	somente ela	Letras - Português	Na França entre os anos de 2005 a 2007 e depois entre 2010 a 2012	2 anos e depois mais 2 anos na França	
Julia	10 anos	Categoria O	6 turmas (24h/semana) mais de 91 alunos	somente ela	Letras - Português	Na faculdade e em cursos de língua	1 ano na Suíça e 1 mês na França	Não

Maria <sup>85</sup>									
Nadia	5 anos	Categoria F	4 turmas (16h/semana) entre 81-90 alunos	4	Letras - Português e Francês	No CEL, em curso de extensão em francês e na universidade.	2 semanas na França em ocasiões diferentes.	Espanhol	
Paulo	6 anos	Categoria O	4 turmas (16h/semana) entre 81-90 alunos	somente ele	Letras - Português e Francês	Na universidade	1 mês na França	Não	

Fonte: Elaboração própria a partir de questionário respondido pelos participantes (2018)

No quadro abaixo, é possível sintetizar a participação dos professores nas etapas da intervenção. Os quadros marcados em cinza escuro indicam que o participante estava presente na reunião e, em branco, ausente. Em cinza claro, vemos os participantes que não estavam mais inscritos ou frequentando o curso de formação.

**Quadro 4.6 | Participação nas etapas da intervenção**

	Reunião inicial (2017)	ALO 1 (2017)	ALO 2 (2017)	Retomada (2018)	Gravação de aula (2018)	ACS 1 (2018)	ACS 2 (2018)	ACC (2018)	Retorno (2019)
Caio		X							
Fernanda			X						
Julia	X	X	X	X					X
Nádia		X							X
Renata					X		X	X	
Maria	X	X	X						
Paulo	X	X	X	X					
Pedro	X			X	X	X		X	X
Interviente	X	X	X	X		X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria

Apresentado o contexto, etapas e participantes, passamos ao detalhamento das etapas de realização do dispositivo de intervenção, seguido da apresentação do conjunto dos dados.

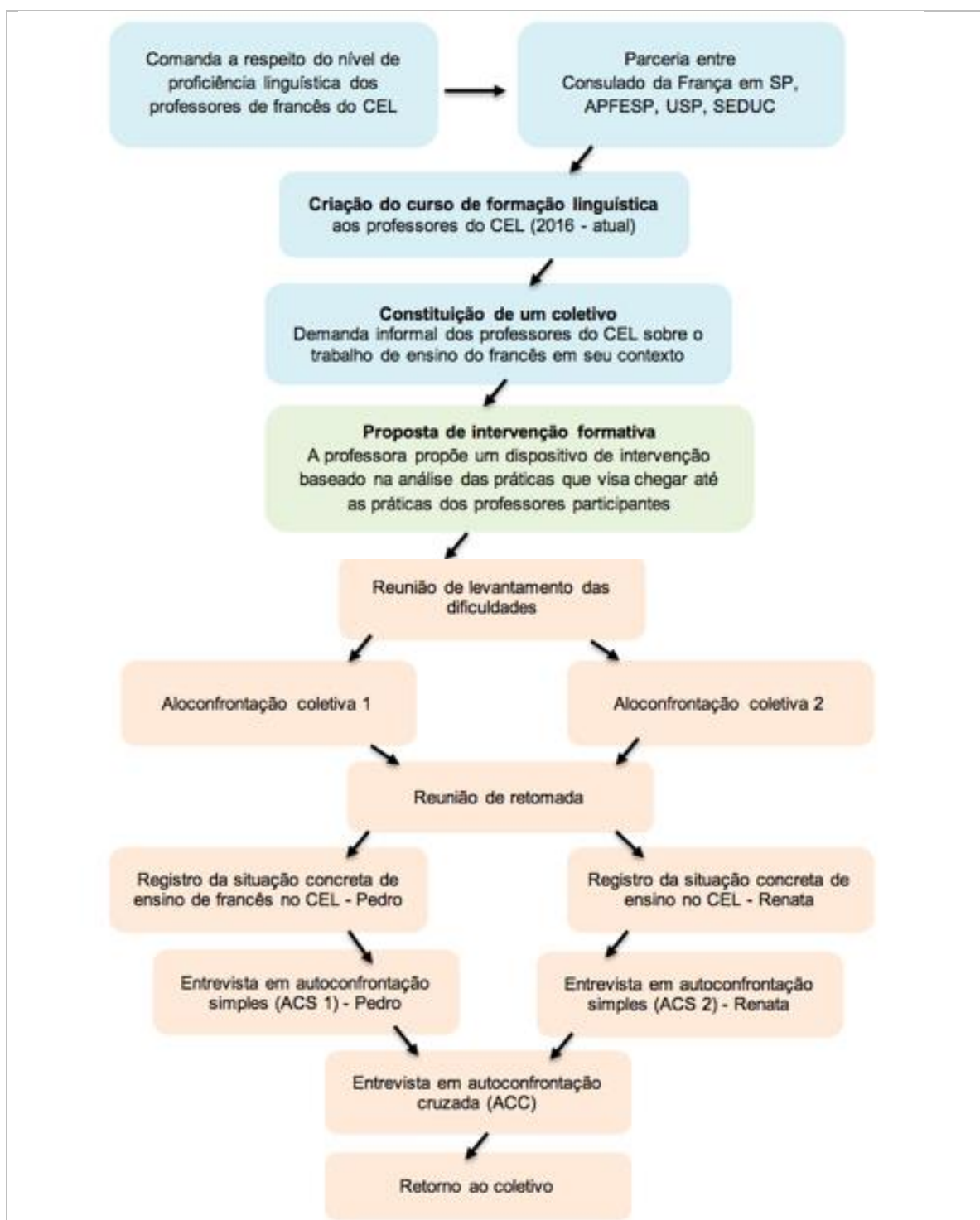
<sup>85</sup> Obs: Maria não respondeu ao questionário e não é professora do CEL (mas de um curso de francês oferecido em parceria com a rede pública ao público do Ensino Infantil). Inscreveu-se na formação por atuar em instituição parceira da rede pública.



### 4.3 Etapas do dispositivo de intervenção formativa

A partir do histórico apresentado, desenhamos um dispositivo de intervenção formativa visando à análise do trabalho, que se iniciou no segundo semestre de 2017, tendo a etapa de retorno ao coletivo em 2019. O quadro abaixo sintetiza as etapas que descrevemos na sequência.

**Quadro 4.7 |** Etapas do dispositivo de intervenção formativa



Fonte: Elaboração própria

Por uma questão de disponibilidade e por morarem em diferentes regiões do estado, os participantes optaram por realizar as reuniões nos dias do curso, dessa forma sabiam que estariam disponíveis aos sábados e evitariam um deslocamento custoso. Todas as reuniões aconteceram no mesmo local do curso, em São Paulo. A sala continha uma mesa de trabalho única que comportava de oito a dez participantes. A disposição dos participantes se manteve no entorno da mesa em todas as ocasiões, com a projeção dos vídeos em um computador posicionado na ponta da mesa.

**Figura 3 | Imagem do local da reunião**



Imagem do local da reunião, 2017

Fonte: Arquivo pessoal

A seguir apresentamos como se deu a apresentação da proposta de intervenção.

#### **4.3.1 Constituição do coletivo e apresentação da proposta**

A partir da demanda informal observada pela formadora e interveniente, conforme descrevemos na seção anterior, decidiu-se propor aos professores a realização de uma intervenção, cuja participação seria de caráter voluntário.

A apresentação da proposta se deu em uma reunião no dia 30 de setembro de 2017, pela coordenadora do curso e pela interveniente, em uma reunião de 38 minutos gravada em áudio, com a presença de Julia, Maria, Paulo e Pedro. Para iniciar a reunião, a coordenadora pediu a todos os professores que se apresentassem e dissessem onde trabalhavam e com qual público. Todos trabalhavam no CEL, exceto Maria, que trabalhava com um grupo infantil (5 e 6 anos) em outro contexto. A coordenadora perguntou como estava o andamento e a experiência no curso de formação linguística. Os professores responderam que gostavam de ter a formação linguística e estavam aproveitando o curso para aperfeiçoar seu nível de língua. Eles observaram também que gostavam das propostas didáticas do curso e que eles utilizavam algumas dessas ideias nas aulas que davam no CEL. A coordenadora informou da possibilidade de passar o exame de proficiência em francês, uma vez que o Consulado da França, um dos parceiros que apoiava o curso, apoiava a obtenção do certificado com esse lastro institucional.

Os professores apontaram que o curso ajudava em sua prática de ensino e, retomando essa ideia, a coordenadora iniciou apresentação da proposta de "discutir sobre seu trabalho",

destacando que eles tinham situações similares de ensino, um público de alunos similar, mas que estavam em escolas diferentes. Ela passou a palavra para a interveniente, que desenvolveu um pouco mais, contando como a proposta se passaria: seriam momentos para discutir o trabalho, as dificuldades e as práticas em comum. Eles poderiam escolher as questões que mais os instigavam e, a partir delas, discuti-las coletivamente. Seria possível abordar questões precisas, como, por exemplo, os momentos de correção de atividades, comparando suas práticas com as dos colegas e identificando os desafios. Para essas discussões, a interveniente poderia trazer vídeos de aula, ou partir dos registros das atividades dos professores, como áudios relatando uma atividade em sala de aula que funcionou ou que não funcionou. Essas conversas abordariam algumas das questões e dificuldades sobre as quais eles conversavam nas pausas do curso, porém em um momento institucionalizado, partindo de registros da situação concreta de ensino e com questionamentos da interveniente.

A coordenadora ressaltou que a proposta de intervenção era para responder à demanda e ao interesse que os professores demonstravam naturalmente em discutir sobre seu trabalho. Explicou também que a interveniente já havia realizado intervenções em outros contextos para a análise do trabalho de ensino e que era atualmente doutoranda. Informou que, caso a intervenção se realizasse, os dados gerados da intervenção poderiam posteriormente servir para a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores. Ela destacou que as discussões seriam em francês também para que os participantes pudessem desenvolver as habilidades linguísticas de falar sobre seu trabalho em língua estrangeira.

O professor Pedro ressaltou a importância de trabalhar questões didáticas com eles, pois achavam importante os professores refletirem sobre sua prática. Ele destacou a questão da solidariedade existente nessa proposta de intervenção, pois ele aprenderia com a interveniente e a interveniente aprenderia sobre o trabalho do CEL com os professores. A coordenadora completou, dizendo que eles aprenderiam também uns com os outros.

Finalmente, a coordenadora apontou que o curso continuaria com o formato e o foco voltado à formação linguística e que, caso houvesse interesse em realizar a intervenção, os participantes voluntários poderiam escolher o melhor momento para fazê-lo (nos trinta minutos finais da aula caso todos quisessem, ou após a aula, após intervalo para almoço, ou mesmo em outro dia).

A coordenadora deixou que os professores se manifestassem sobre o interesse. Pedro e Julia se mostraram interessados. Paulo frisou a falta de recursos e disse que por vezes as discussões em formações eram boas, porém impossíveis de implementar pela falta de recursos. A coordenadora explicou que, ao contrário das formações didáticas que partem de

concepções ideias (por exemplo, como utilizar recursos digitais no ensino? Como ensinar com a lousa digital, com os tablets?) para aplicá-las na prática, a ideia da intervenção seria justamente o contrário, partir do contexto concreto e real dos professores, com perguntas como: Quando trabalham determinada atividade, o que funciona e o que não funciona? O que se consegue fazer bem com os recursos disponíveis (o giz e a lousa)? E como fazer quando não temos os recursos? Como os outros colegas professores do CEL fazem?

Pedro citou a responsabilidade da gestão política sobre a falta de recursos. A coordenadora reformulou a ideia central da proposta, explicando que a problemática de interesse é era menos a responsabilização política, já amplamente conhecida de todos, e mais voltada ao que se passa na sala de aula, à troca de experiência sobre como os colegas fazem para realizar o trabalho com os recursos que têm, ou seja, às questões concretas sobre o ensino.

Paulo frisou que não gostaria de discutir sobre as questões de falta de recursos do CEL, mas sim sobre as questões da língua (*plus-que-parfait*, ensinar uma música). A coordenadora explicou que justamente era essa a proposta e que, para isso, seriam trazidas sequências filmadas de aulas, para ver como cada um realizaria sua prática de ensino, como e por qual razão. Ela terminou dizendo que eles mesmos escolheriam as questões a serem tratadas, sem necessariamente focar somente na falta de recursos materiais, mas sim nas questões concretas sobre as quais eles podem agir. Paulo confirmou o interesse.

Pedro ressaltou novamente a importância de refletir sobre a formação para abordar as questões concretas de ensino. A coordenadora destacou que a proposta de intervenção não parte do princípio de que é preciso formá-los, mas sim do princípio de que eles já estão formados, atuantes e de que eles conhecem mais sobre o contexto deles do que especialistas externos. Com isso, a coordenadora se despediu do grupo e a interveniente prosseguiu com a reunião de levantamento das dificuldades.

Para evitar qualquer termo técnico que pudesse distanciar os professores, chamamos os momentos de intervenção com o grupo de "reuniões para discutir dificuldades do *métier*" e, neste trabalho, também nos referimos a ela como "reunião inicial".

#### **4.3.2 Reunião inicial de levantamento das dificuldades**

A reunião de levantamento das dificuldades foi realizada no dia 30 de setembro de 2017, após a apresentação do dispositivo de intervenção formativa e confirmação do interesse dos professores. Teve duração de 40 minutos, foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

A reunião foi realizada com todo o grupo (os quatro professores e a interveniente), à semelhança de uma roda de conversa, com o propósito de realizar um levantamento das dificuldades com as quais se deparavam em seu trabalho e escolher algumas questões para serem trabalhadas nas reuniões posteriores. Todos os participantes puderam se expressar ao menos uma vez. A escolha coletiva das questões permitiu que estas fossem negociadas discursivamente até que chegasse a um acordo. Ao final da reunião, registrada em áudio, os professores elegeram duas questões iniciais para serem discutidas nas reuniões seguintes: a falta de interesse dos alunos e o uso do português língua materna na aula de francês.

**Quadro 4.8** | Reunião de levantamento das dificuldades

Reunião de levantamento das dificuldades	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	entrevista coletiva não estruturada
Data e local	30/09/2017, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Julia, Maria, Pedro, Paulo e interveniente
Tipo de registro	áudio
Duração	40mn
Tema	levantamento das dificuldades
Sequência visualizada	não houve
Disposição dos participantes	
Temas abordados	<p>SOT1 Quais as dificuldades concretas dos professores?</p> <p>SOT2 Comparação entre os problemas e as soluções adotadas</p> <p>SOT3 Como lidar com a falta de recursos?</p> <p>SOT4 Maneiras de superar a falta de recursos</p> <p>SOT5 Como fazer as atividades no contexto dado?</p> <p>SOT6 Como eles ensinam nessas situações?</p> <p>SOT7 Como lidar e atingir os objetivos nesse cenário?</p> <p>SOT8 Retomada do objetivo da intervenção</p> <p>SOT9 Há estratégias para lidar com o aluno que não se interessa?</p> <p>SOT10 Retomada do tipo de questão que a intervenção busca abordar e exemplo</p> <p>SOT11 Resumo de duas questões mais interessantes para discutir (interesse dos alunos e uso do português)</p>

Fonte: Elaboração própria

Para os participantes do curso que estavam ausentes nesse dia, foi enviado um resumo da proposta por e-mail e das questões escolhidas pelos professores, resumo esse que foi posteriormente retomado e explicado na sala de aula para que estiveram ausentes.

### 4.3.3 Entrevistas em aloconfrontação

Após a primeira reunião, foram realizadas duas aloconfrontações, registradas em áudio, com intervalo de três semanas entre elas, focadas nas questões escolhidas pelos professores.

#### 4.3.3.1 Aloconfrontação 1 - o interesse dos alunos

A primeira aloconfrontação se deu três semanas após a reunião de levantamento das dificuldades e contou com a participação de cinco professores: Caio, Julia, Maria, Nadia, Paulo e da interveniente. O tema abordado foi a falta de interesse dos alunos.

A escolha do vídeo utilizado na aloconfrontação foi feita pela interveniente e pela coordenadora a partir da temática de interesse. Foram utilizados dois vídeos da plataforma Néopass<sup>86</sup> (RIA, LEBLANC, 2011): o primeiro foi uma gravação da entrada na sala no início de uma aula, em que a professora passa muito tempo a organizar a turma para poder começar, pois seus alunos mostram desinteresse. O segundo foi uma filmagem de uma autoconfrontação simples em que essa professora assiste e comenta o seu vídeo. O quadro abaixo detalha essas duas sequências:

**Quadro 4.9 | Vídeos assistidos na Aloconfrontação 1**

<b>Vídeos da Plataforma Néopass (visualizados na Aloconfrontação 1)</b>	
Fonte	Néopass (Tema: A entrada na sala / Subtema: Espera interminável)
Tipo	Registro da situação de ensino em sala de aula
Contexto	Aula de francês língua materna na França (2007)
Professora	Sévérine
Tipo de registro	vídeo
Duração	excerto da aula: 7mn45" excerto da ACS: 3mn49"
Tema	- a entrada na sala da aula; - o desinteresse dos alunos;

<sup>86</sup> Néopass é uma plataforma online que oferece recursos a partir de trabalhos de pesquisas calcados na observação do trabalho de ensino e que pode ser utilizada em autoformação ou em situações de formação por um tutor ou formador. Disponível em: <http://neo.ens-lyon.fr/neo> (acesso em setembro de 2018)

<p>Descrição do excerto de aula:</p>  <p>Imagem do vídeo da aula de Séverine Fonte: Plataforma Néopass</p>	<p>O vídeo registra a situação da entrada da turma na sala de aula até o início da aula. A atividade da professora Séverine é marcada por incessantes negociações com os alunos: ele pede para os alunos entrarem, se arrumarem, jogarem o chiclete no lixo, tirarem o capuz e, ao mesmo tempo, busca compreender o que aconteceu em uma briga no intervalo. Ela se dirige aos alunos e pede para que se organizem, ocupem seus lugares e façam silêncio. Enquanto os alunos barulhentos continuam desorganizados, ela vai chamando o nome de cada um, aos poucos, e aguarda que todos vão para seus lugares, em pé ao lado das carteiras, para finalmente pedir que eles se sentem. Ao se sentarem, ela pergunta se trouxeram a autorização para saída escolar e o dinheiro para o cinema. Ela continua a chamar a atenção dos alunos, pedindo para se sentarem corretamente, pegarem o material e fazerem silêncio. A duração dessa negociação se estende e demanda muita paciência e persistência da professora, já que os alunos não demonstram uma atitude colaborativa, atrasando deliberadamente o início da atividade.</p>
<p>Descrição do excerto da autoconfrontação simples:</p>  <p>Imagem do vídeo da entrevista em autoconfrontação simples de Séverine Fonte: Plataforma Néopass</p>	<p>Ao se confrontar novamente com seu vídeo três anos mais tarde, Séverine observa que os alunos têm posturas diferentes (alguns estão prontos, outros estão se arrumando, outros não estão sentados). O pesquisador pergunta qual a experiência que ela desenvolveu ao longo dos alunos, o que mudou em sua postura. Ela observa que agora tenta não fazer durar tanto tempo essa entrada na sala e busca um movimento de integrar os que não estão prontos aos que já estão em seus lugares. Também não discutiria sobre o que aconteceu no intervalo, mas deixaria esse assunto para o fim da aula. O pesquisador pergunta se ela tentaria criar um grupo, que se disponha a fazer algo em conjunto. Ela afirma que sim, um grupo que inclui também o professor, uma vez que ali ela faz parte do grupo e eles respondem a isso. Ao ver mais um excerto, ela nota que eles estão provocando, em parte, de forma agressiva. Ela o repreende de forma pontual, mas tranquila, sem entrar em uma briga com o aluno.</p>

Fonte: Elaboração própria

A aloconfrontação começou com uma retomada do que havia sido apresentado na reunião de levantamento das dificuldades e do tema escolhido. Em seguida, a interveniente projetou o vídeo da aula da professora Séverine, perguntando em seguida, como se passava a entrada na sala de aula do CEL. Assegurando-se da compreensão inicial, buscou-se identificar as estratégias utilizadas pela professora do vídeo. Em seguida, os participantes visualizaram um excerto de sua autoconfrontação. Após a compreensão dos vídeos, os professores relataram as estratégias que utilizavam para gerenciar a falta de interesse dos alunos, e também estratégias para estimular o interesse. O quadro abaixo sintetiza os principais aspectos da aloconfrontação:

**Quadro 4.10** | Síntese da Aloconfrontação 1

<b>Aloconfrontação 1</b>	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	Entrevista em aloconfrontação (coletiva)
Data e local	21/10/2017, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Caio, Julia, Maria, Nadia, Paulo e interveniente
Tipo de registro	áudio
Duração	42mn
Tema geral	- o desinteresse dos alunos
Sequências visualizadas	Plataforma Néopass: - vídeo: excerto da aula da profa. Sévérine - vídeo: excerto ACS da profa. Sévérine
Disposição dos participantes	
Temas abordados	<p>SOT1 Recapitulação da reunião anterior e introdução do tema: como interessar os alunos? Como gerenciar a falta de interesse?</p> <p>SOT2 Qual a questão enfrentada pela professora?</p> <p>SOT3 Práticas: Como se passa a entrada na sala de aula?</p> <p>SOT4 Quais são as estratégias da professora do vídeo?</p> <p>SOT5 Quais são as estratégias usadas pela professora após 3 anos?</p> <p>SOT6 Como cada professor integra seus alunos na aula, para concentrar o interesse?</p> <p>SOT7 Isso quer dizer que em todas as estratégias utilizadas vocês não ignoram os alunos?</p> <p>SOT8 Motivação a longo prazo ou a curto prazo</p> <p>SOT9 Encerramento</p>

Fonte: Elaboração própria

No capítulo de resultado das análises, apresentaremos mais em detalhes os conteúdos abordados e o desenvolvimento destes pelos participantes.



#### 4.3.3.2 Aloconfrontação 2 - o uso do português

Na segunda aloconfrontação, sobre o uso do português, foram utilizados dois vídeos realizados nas intervenções do contexto dos Cursos de Extracurriculares de Francês da USP (LOUSADA, 2017). A sequência escolhida explorava, no primeiro vídeo, o dilema do uso do português durante uma aula de francês língua estrangeira da professora Vera, no contexto brasileiro, na aula da professora Vera e, posteriormente, na entrevista em autoconfrontação



cruzada, a professora comenta sua estratégia de repetir em francês o que dizia sua aluna em português.

**Quadro 4.11 | Vídeos utilizados na Aloconfrontação 2**

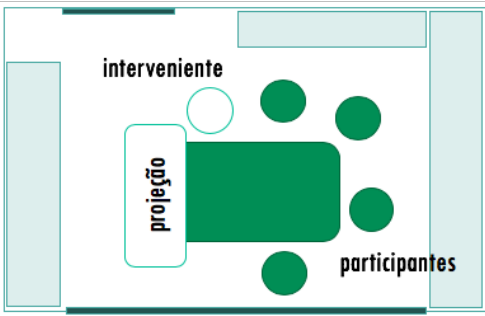
<b>Vídeos dos Curso de Extracurriculares de Francês da USP (visualizados na Aloconfrontação 2)</b>	
Fonte	Intervenção nos Cursos Extracurriculares da USP (Arquivo ALTER-AGE)
Tipo	Registro em vídeo da situação de ensino em sala de aula
Contexto	Cursos de francês - extensão universitária (2014)
Professora	Vera
Duração	- excerto da aula: 2mn36" - excerto da ACS: 3mn
Tema	- o uso do português na sala de aula
<p>Descrição do excerto da aula</p>  <p>Imagem do vídeo da aula de Vera Fonte: Arquivo ALTER-AGE</p>	<p>O objetivo da lição do livro didático que Vera trabalha é caracterizar um restaurante, para isso ela trabalhou na aula as expressões para avaliar o serviço, a comida, o ambiente, etc. No excerto visto, ela termina a correção do Point Langue sobre essas expressões e dá o comando para a atividade de produção oral: em duplas, os alunos devem caracterizar um restaurante que conhecem. Ao lançar a atividade, uma aluna começa a comentar sobre o restaurante em português. Vera se aproxima e repete as falas da aluna em francês. A aluna continua a falar em português e Vera insiste: "Parlez en français" e a aluna diz "ah oui".</p>
<p>Descrição do excerto da autoconfrontação simples</p>  <p>Imagem do vídeo da entrevista em autoconfrontação simples de Vera Fonte: Arquivo ALTER-AGE</p>	<p>No excerto da ACS, Vera reconstitui a situação do vídeo: ela pede aos alunos que trabalhem em duplas para indicar um restaurante. Vera observa que uma aluna começa a falar em português e Vera traduz em francês tudo que a aluna diz "para ver se ela se dá conta que é preciso falar em francês" ("pour voir si elle se rend compte qu'il faut parler en français"). Mas neste momento, Vera esquece uma palavra (sobrinha - nièce), se sente bloqueada, justamente porque ela está pedindo para a aluna falar em francês, mas ela mesma não consegue ("et moi même je n'y arrive pas") e fica nervosa consigo mesma. A pesquisadora pergunta se essa é uma estratégia que ela adota (traduzir em francês o que o aluno disse em português para ele se dar conta). Vera responde que sim, porque ela acha que é menos vertical ("ça fait moins la prof de l'école"). Sua estratégia é de se aproximar, repete o que eles disseram, em francês, e começar a conversar com o grupo, fazendo perguntas. Normalmente é uma estratégia que funciona e os alunos se dão conta. Mas às vezes não, então Vera para um momento e diz explicitamente que os alunos devem falar em francês, eles têm poucas horas de curso na semana e que precisam praticar. Então eles começam a falar em francês. A pesquisadora pergunta se ela fica nervosa consigo mesma</p>

	e Vera diz que sim, justamente porque ao usar sua estratégia, ela mesma esquece uma palavra e não consegue falar em francês.
--	--

Fonte: Elaboração própria

No início da entrevista, a interveniente retomou o que havia sido trabalhado na aloconfrontação anterior (interesse dos alunos), uma vez que a professora Fernanda não estava naquela reunião e pode contar um pouco sobre suas práticas acerca desse tema. Após essa retomada, a interveniente relembrou que o tema que os professores haviam escolhido era o uso do português e que ela havia trazido um vídeo sobre isso. Todos visualizaram o vídeo e, para se certificar de que todos haviam compreendido a situação, as primeiras questões da interveniente foram no sentido de pedir para que os professores reconstituíssem o que estava acontecendo e quais eram as práticas daquela professora do vídeo. Em seguida, as perguntas foram no sentido de ver quando e como o uso do português acontecia nas aulas dos professores. Cada um pode comentar e descrever situações vividas, alguns de um ponto de vista mais geral e outros com relatos mais pontuais. O quadro abaixo sintetiza os principais aspectos dessa entrevista:

**Quadro 4.12 | Síntese da Aloconfrontação 2**

<b>Aloconfrontação 2</b>	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	Entrevista em aloconfrontação (coletiva)
Data e local	11/11/2017, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Fernanda, Julia, Maria, Paulo e interveniente
Tipo de registro	áudio
Duração	35mn
Tema	- o uso do português na aula de francês
Sequência visualizada	Cursos Extracurriculares de Francês: - vídeo: excerto da aula da profa. Vera - vídeo: excerto da ACS da profa. Vera
Disposição dos participantes	
Temas abordados	SOT1 Interesse dos alunos: Retomada da Alo1 SOT2 Interesse dos alunos: retomada da discussão sobre as práticas (reações) dos professores SOT3 Interesse dos alunos: reconstituição do contexto SOT4 Interesse dos alunos: a similaridade de situações entre a dos colegas e de Julia SOT5 Uso do português: compreensão e contextualização do vídeo SOT6 Quais as estratégias da professora no vídeo? SOT7 Os professores utilizam as mesmas estratégias? SOT8 Como fazer quando alunos querem falar de algo que ainda

	não aprenderam?
SOT9	É possível prever quando os alunos vão falar português?
SOT10	Diferentes estratégias para evitar o uso do português em diferentes níveis
SOT11	O uso do português ser considerado como algo proibido?
SOT12	Como é essa questão no ensino infantil?
SOT13	Comentário sobre desenvolver a confiança para falar
SOT14	Os alunos utilizarem o português é frustrante?

Fonte: Elaboração própria

Finalmente, cabe dizer que as aloconfrontações foram realizadas coletivamente e nelas os professores, ao se confrontarem com as práticas de outros contextos, relataram como aquelas situações eram desenvolvidas em seus CEL. Elas constituíram também um primeiro contato dos professores com a situação de coanálise das práticas, a partir de registros de situações de ensino reais. Eles puderam visualizar cenas de autoconfrontações simples de forma a se familiarizarem com o método. Como veremos nas análises, as aloconfrontações coletivas desencadearam interpretações do agir de um ponto de vista mais generalizante e bastante consensual.

Tendo esse primeiro levantamento das práticas dos professores relativas às situações que eles haviam escolhido para discutir, passamos, no semestre seguinte, a continuar realizando situações de coanálise das práticas, mas do contexto do CEL especificamente.

#### 4.3.4 Reunião de retomada

Após as aloconfrontações coletivas realizadas em outubro e novembro de 2017, o semestre se findou e o curso de formação linguística foi retomado somente três meses mais tarde, após as férias de verão.

No início do semestre duas professoras que participaram da intervenção comunicaram que não poderiam mais continuar o curso de formação linguística: uma delas, Maria, realizaria outra formação aos sábados e a outra, Fernanda, teve a carga horária de aulas reduzida e precisou dar aulas particulares aos sábados para manter seu salário. No entanto, algumas semanas depois duas outras alunas se matricularam no curso: Renata, que participou do curso e da intervenção, e Karla, que participou apenas do curso naquele semestre, mas não continuou nos semestres seguintes.

Diante disso, optamos por retomar, em uma breve reunião no início do semestre, o histórico da intervenção, as questões levantadas pelos professores. A reunião foi registrada em áudio e contou com a participação de Pedro, Paulo, Julia e a interveniente. Nela, recuperamos os temas abordados no semestre anterior, perguntando-lhes se havia outras questões que eles gostariam de discutir ou se deveríamos retomar aquelas duas. Também sugerimos que eles registrassem traços de sua atividade (em áudio, vídeo, diário etc.) para

podermos discutir posteriormente. As informações dessa reunião de retomada foram repetidas nas aulas subsequentes para os professores que estiveram ausentes, destacando sempre o caráter voluntário da participação.

**Quadro 4.13** | Síntese da Reunião de retomada

Reunião de retomada	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	reunião de retomada
Data e local	24/03/2018, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Julia, Pedro, Paulo e interveniente
Tipo de registro	áudio
Duração	23mn
Tema	- retomada das duas questões levantadas - sugestão para que os professores registrassem traços de sua atividade concreta
Suporte	apresentação em PPT
Disposição dos participantes	


Fonte: Elaboração própria

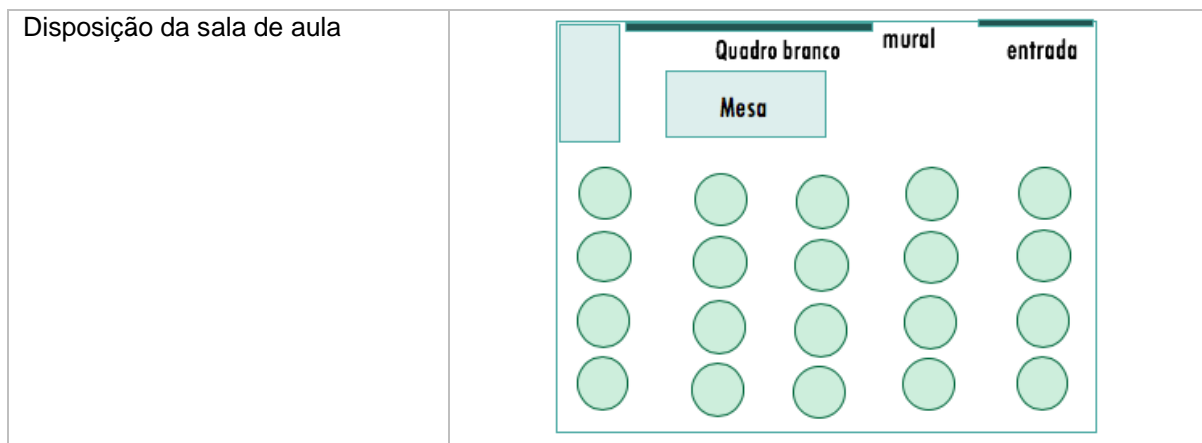
Por se tratar de uma reunião de retomada breve e pelos temas escolhidos terem sido mantidos, não trazendo novas discussões sobre as práticas de ensino dos professores, esta reunião não foi considerada para o corpus de análise.

#### 4.3.5 Registro das situações de ensino

Após o convite para registrarem a situação de ensino em qualquer uma das modalidades diário, vídeo, relato em áudio após a aula, o prof. Pedro comunicou a interveniente que tinha espontaneamente registrado uma parte de uma aula ao final do mês de abril e se mostrou aberto para agendar uma reunião para discuti-la. O registro foi feito pelo professor com câmera de celular e posteriormente entregue em formato de arquivo digital (.mp4) à interveniente. O áudio do vídeo não possui boa qualidade, apesar de audível com fones de ouvido. Posteriormente, entregou também uma breve descrição do roteiro da aula, do material utilizado (imagem da casa), bem como da disposição dos alunos na sala de aula. O quadro abaixo sintetiza o registro, trazendo o roteiro da aula e uma descrição detalhada do vídeo.

Quadro 4.14 | Vídeo da aula do Professor Pedro

Registro em vídeo da aula - Professor Pedro	
Tipo	Registro em vídeo de um excerto de aula
Contexto	CEL - aula de francês
Data	abril de 2018
Professor	Pedro
Tipo de registro	- vídeo (formato mp4 - 23 MB) - câmera de celular posicionada de forma a enquadrar o professor na frente da classe e a lousa - momento final da aula
Duração	9mn26"
Tema	- falar sobre os espaços da casa
<p><b>Roteiro da aula - Prof. Pedro (abril de 2018)</b>  Nível da classe / Estágio: classe multisseriada (estágios 2 e 3 do nível 2)  Objetivo: trabalhar o vocabulário dos espaços da casa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- début de la classe avec l'accueil des élèves;</li> <li>- présentation des objectifs de la classe; (apprentissage de vocabulaire)</li> <li>- présentation d'une fiche en apportant l'image d'une maison dessinée;</li> <li>- explication contextuelles avec la fiche "La Maison";</li> <li>- espace d'interaction avec les élèves pour retirer les doutes sur l'explication;</li> <li>- devoir maison avec la fiche "La Maison" (Compléter la fiche avec les noms des meubles)</li> <li>- fin de la classe</li> </ul>	
<p>Descrição da sequência filmada:</p>  <p>Imagem do vídeo da aula de Pedro</p>	<p>Para finalizar a aula, Pedro explica em francês que vai trabalhar o vocabulário necessário para realizar o dever de casa. Ele distribui as cópias do material aos alunos (imagem de uma casa). Ele apresenta as partes da imagem, introduzindo o vocabulário do exterior da casa (<i>le mur, le jardin</i> etc.) e os cômodos do interior da casa (<i>la cave, le grenier, la cuisine, la chambre, la salle de bain</i> etc.). As explicações são acompanhadas pelo gesto de apontar ao desenho e para algumas palavras (<i>cave</i> e <i>grenier</i>), ele utiliza a tradução (porão e sótão) Após apresentar todas as partes, ele verifica se os alunos têm perguntas. Um aluno pergunta como se fala "escada". Outro aluno pergunta o que há no sótão da imagem e ele responde que há um ateliê de arte. Ele explica que há alguns móveis dentro de cada cômodo da casa (<i>le frigo, la télé</i> etc.) e que a tarefa será pesquisar no dicionário os nomes dos móveis para identificá-los no desenho. Outra tarefa para casa é desenhar a própria casa, com cômodos e móveis, para apresentá-la na próxima aula. Ele distribui no final um questionário de atividades sobre o tema das roupas e diz que esse será o tema a ser trabalhado na sequência. Ele agradece e finaliza.</p>


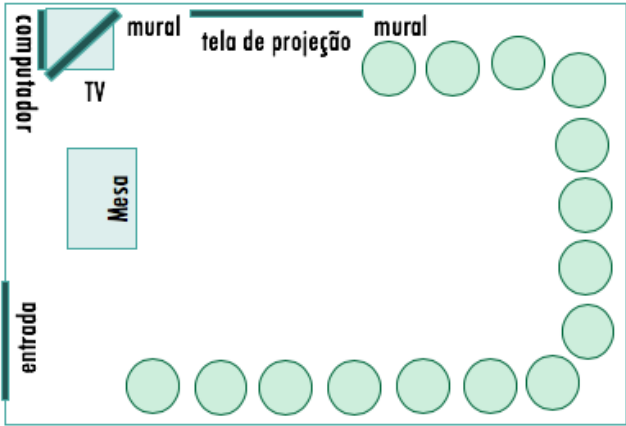


Fonte: Elaboração própria

Renata se juntou ao curso de formação linguística no mês de maio de 2018 e desde o início se mostrou interessada em participar da intervenção, em gravar sua própria aula, uma vez que ela, apesar de já ter alguma experiência com ensino do francês, era iniciante nesse contexto do CEL. A gravação foi realizada pela professora com câmera fotográfica digital e posteriormente entregue em formato de arquivo digital (.mp4) à interveniente. Posteriormente, entregou também uma breve descrição do roteiro da aula e da disposição dos alunos na sala de aula. O quadro abaixo sintetiza o registro, trazendo o roteiro da aula e uma descrição detalhada do vídeo.

**Quadro 4.15** | Vídeo da aula da Professora Renata

<b>Registro da aula - Professora Renata</b>	
Tipo	Registro em vídeo de um excerto de aula
Contexto	CEL - aula de francês
Data	julho de 2018
Professor	Renata
Tipo de registro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vídeo (formato mp4 - 1 GB)</li> <li>- câmera fotográfica digital posicionada na lateral da sala de aula, de forma a filmar o professor na frente da classe e a tela de projeção</li> <li>- momento inicial da aula</li> </ul>
Duração	16mn35''
Tema	- revisão das formas de saudações, da expressão do gosto e da preferência
<p><b>Roteiro da aula - profa. Renata (julho de 2018)</b></p> <p>Nível da classe / Estágio: 1</p> <p>Objetivo: se apresentar, conhecer alguém, apresentar alguém; finalização do semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- accueil des élèves, ordre du jour</li> <li>- visionnage de la vidéo La Belle et la Bête (chanson "Belle")</li> <li>- repérage du vocabulaire connu (pour la description des personnages du clip en utilisant les adjectifs)</li> <li>- révision de l'expression des goûts et préférences et des salutations</li> <li>- échanger les informations personnelles (sur la base d'une fiche d'inscription à un jeu-concours)</li> </ul>	

<p>- jeu du bingo (pour revenir sur les numéros) - fin de la classe</p>	
<p><b>Descrição da sequência filmada</b></p>  <p>Imagem do vídeo da aula de Renata</p>	<p>A professora saúda os alunos em francês, escreve a rotina no projetor (escutar a música, corrigir as tarefas e jogar um bingo com números). Ela apresenta o prêmio que será oferecido ao ganhador (um dicionário) do bingo. Em seguida, Renata projeta o clipe da música "Belle" do filme "A Bela e a Fera". Ela pergunta se os alunos reconheceram algumas palavras. Os alunos respondem (<i>Bonjour, salut, merci</i>). Ela pergunta o que a personagem Belle gosta de fazer (<i>aime faire</i>), de acordo com o vídeo. Os alunos respondem (<i>livres</i>) e ela os ajuda a formular a resposta completa (<i>Belle aime les livres</i>), escreve no projetor e aguardam que os alunos anotem. Ela relembra a atividade da aula anterior em que identificaram os gostos e preferências dos personagens em um áudio. Em seguida propõe que os alunos pratiquem oralmente, em duplas, interações sobre as informações pessoais (nome, endereço etc.) e sobre os sonhos (<i>mon rêve...</i>). Para isso, ela revisa oralmente e pede para os alunos repetirem as formas de pergunta e resposta a esses itens. (fim do vídeo).</p>
<p>Disposição da sala de aula</p>	

Fonte: Elaboração própria

A partir desses registros foram realizadas as entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada.

#### 4.3.6 Entrevistas em autoconfrontação simples

Vejamos a seguir as duas autoconfrontações simples.

##### 4.3.6.1 ACS de Pedro

A entrevista em autoconfrontação simples (ACS) com o prof. Pedro foi realizada em maio de 2018, no mesmo local do curso de formação linguística, após a aula. A ACS se deu por volta de três semanas após o registro da aula. Interveniente e professor assistiram ao

vídeo da aula juntos, comentando-o. A ACS foi registrada em áudio e posteriormente compartilhada com o professor. O quadro a seguir descreve os principais aspectos da ACS:

**Quadro 4.16** | Síntese da Autoconfrontação Simples - Pedro (ACS1)

<b>Autoconfrontação Simples - Pedro (ACS1)</b>	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	Entrevista em autoconfrontação simples
Data e local	12/05/2018, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Pedro e interveniente
Tipo de registro	Áudio
Duração	1h20mn
Sequência visualizada	Vídeo: excerto da aula do professor Pedro (9'26'') <div data-bbox="831 714 1174 902" data-label="Image"> </div>
Disposição dos participantes	<div data-bbox="716 913 1279 1267" data-label="Diagram"> </div>
Temas abordados	SOT1 Instruções iniciais SOT2 Contextualização da aula filmada SOT3 Quais momentos da aula gostaria de comentar? SOT4 Vídeo - O professor traduz uma palavra para o português SOT5 Como foi a escolha para o material da aula? SOT6 Vídeo - Como estava o interesse dos alunos? SOT7 Vídeo - O professor não se movimenta muito na sala SOT8 Vídeo - Pergunta do aluno em português SOT9 Vídeo - Dificuldade pessoal para falar SOT10 Vídeo - De onde surgiu a ideia da atividade de produção? SOT11 Vídeo - O professor repete a consigne SOT12 O que foi mais marcante na visualização dessa aula? SOT13 O problema do interesse e do número de alunos SOT14 Os temas da aula se relacionam com os adolescentes? SOT15 Pontos que Pedro pesquisou sobre o interesse dos alunos SOT16 Temas para serem tomados posteriormente


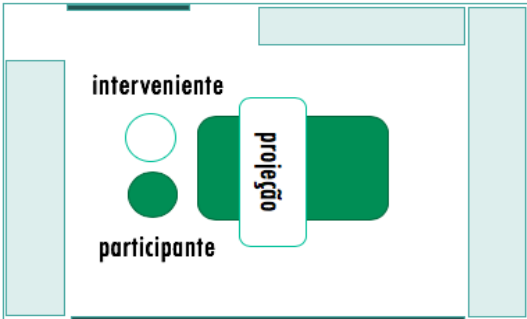
Fonte: Elaboração própria



#### 4.3.6.2 ACS de Renata

A autoconfrontação simples de Renata foi realizada no início de setembro de 2018, dois meses após o registro da aula. Interveniente e professora assistiram juntas à gravação comentando-a. A ACS foi registrada em áudio e posteriormente compartilhada com Renata. O quadro abaixo sintetiza as principais informações sobre a ACS de Renata.

**Quadro 4.17** | Síntese da Autoconfrontação Simples - Renata (ACS2)

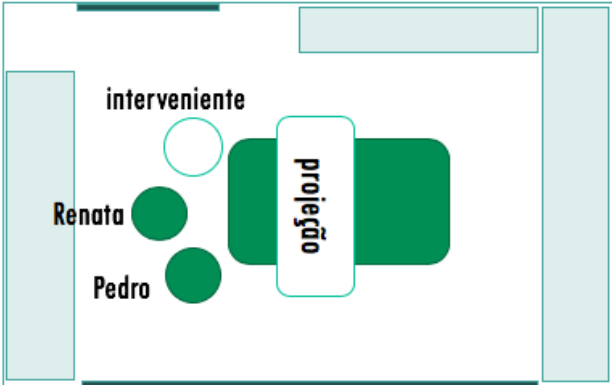
<b>Autoconfrontação Simples - Renata (ACS2)</b>	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	Entrevista em autoconfrontação simples
Data e local	01/09/2018, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Renata e interveniente
Tipo de registro	Áudio
Duração	39mn
Sequência visualizada	Vídeo: excerto da aula da professora Renata (16'35'') 
Disposição dos participantes	
Temas abordados	SOT1 Instruções Iniciais SOT2 Contextualização da aula gravada SOT3 Como foi a reação ao se ver no vídeo? SOT4 É possível mudar a disposição da sala de aula? SOT5 O atraso dos alunos SOT6 Atividade didática de reconhecer palavras da música SOT7 Não se sente segura de si em que sentido? SOT8 Visualização do vídeo SOT9 Contextualização do que se passa após o excerto gravado SOT10 Era o primeiro semestre desse grupo? (profa. fala em francês) SOT11 O uso do francês pelo professor na aula SOT12 Era seu objetivo falar tudo em francês? SOT13 O que a desestabiliza mais? SOT14 Como fazer um programa para diferentes níveis? SOT15 Como era o programa anterior? SOT16 Continuidade da intervenção

Fonte: Elaboração própria

### 4.3.7 Entrevista em autoconfrontação cruzada

A entrevista em autoconfrontação cruzada se deu pouco mais de um mês após a ACS de Renata e quatro meses após a ACS de Pedro. Naquele semestre, Pedro precisou deixar o curso de formação linguística, pois começara a trabalhar aos sábados pela manhã também. Dessa forma, a ACC aconteceu em um domingo, em que ambos tinham disponibilidade para se reunir.

**Quadro 4.18** | Síntese da Autoconfrontação Cruzada - Pedro e Renata (ACC)

<b>Autoconfrontação cruzada - Pedro e Renata (ACC)</b>	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	Entrevista em autoconfrontação cruzada
Data e local	21/10/2018, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Pedro, Renata e interveniente
Tipo de registro	Áudio
Duração	2h17mn
Sequências visualizadas	a. Vídeo do professor Pedro em aula (9'26") b. Vídeo da professora Renata em aula (16'35")
Disposição dos participantes	
Temas abordados	<p>SOT1 Instruções iniciais</p> <p>STT1 Caracterização / contextualização da aula</p> <p>SOT2 Vídeo Pedro</p> <p>STT2 Uso do projetor / tecnologias</p> <p>STT3 Uso do português para fazer compreender</p> <p>STT4 Ensino da gramática</p> <p>STT5 A insegurança do professor</p> <p>STT6 A instrução (consigne) / a compreensão da atividade / avançar o conteúdo do passado diante de uma pergunta</p> <p>STT7 O livro didático e o trabalho com vocabulário</p> <p>STT8 O currículo e a gestão da progressão</p> <p>STT9 Os grupos multisseriados e heterogêneos</p> <p>STT10 Desistência dos alunos / questão sobre o dever</p> <p>STT11 Recursos da escola - sem internet</p> <p>STT12 Reclamação de pais sobre não avanço de aluno de grupo multisseriado</p>

	<p>STT13 Falta de estrutura e de condições materiais</p> <p>STT14 Questão do espaço (e projeção das imagens)</p> <p>STT15 Como Pedro passa o devoirs maison</p> <p>STT16 O uso do espaço / professor não se movimenta muito</p> <p>SOT3 Vídeo Renata</p> <p>STT17 Uso do projetor / tecnologias</p> <p>STT18 O início da aula / músicas</p> <p>STT19 A gravação da aula</p> <p>STT20 Contextualização da aula / devoirs</p> <p>STT21 Espaço da sala de aula é compartilhado com outras línguas?</p> <p>STT22 "Ordre du jour" como organizador da aula e do trabalho</p> <p>STT23 As funções da escrita na lousa e o tempo de cópia dos alunos</p> <p>SOT24 O uso do francês para o nível iniciante</p> <p>STT25 O movimento do professor no espaço da sala de aula</p> <p>STT26 O uso do português pelo professor</p> <p>STT27 Atividades que movimentam os alunos</p> <p>STT28 A distribuição das aulas na semana</p> <p>STT29 Desistências dos alunos / abandono do curso</p> <p>SOT4 Fechamento: questões para trazer ao grupo (tradução, ritmo, progressão e material)</p>
--	--


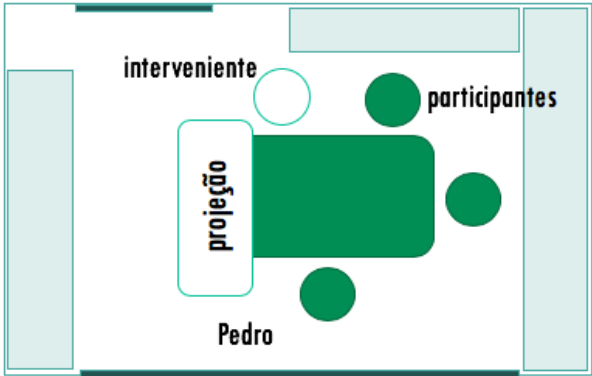
Fonte: Elaboração própria

#### 4.3.8 Retorno ao coletivo

Não foi possível realizar o retorno ao coletivo logo após a autoconfrontação cruzada, pois a interveniente se ausentou em novembro de 2019 para estágio doutoral em Genebra. Ao retornar, em maio de 2019, houve mudança de governo do estado, assim os trâmites para início e realização do curso de formação atrasaram no 1º semestre de 2019. O retorno ao coletivo se deu, então, no 2º semestre de 2019, um ano após a autoconfrontação cruzada. Apesar de não ser a situação ideal, o distanciamento entre essas produções não nos parece invalidar os dados, mas sim exigir que se considere a questão da temporalidade com atenção. O quadro a seguir detalha a reunião.

**Quadro 4.19** | Síntese do Retorno ao coletivo

Retorno ao coletivo	
Fonte	esta pesquisa
Tipo	retorno ao coletivo
Data e local	19/10/2019, na sede da APFESP, em São Paulo
Participantes	Julia, Nadia, Pedro e interveniente
Tipo de registro	Áudio
Duração	34mn38"
Sequência visualizada	- Vídeo: excerto da aula do professor Pedro (9'26")

	
Disposição dos participantes	
Temas abordados	<p>SOT1 Reconstituição do contexto e visualização de um excerto</p> <p>SOT2 Utilização de material didático</p> <p>SOT3 Introdução de vocabulário</p> <p>SOT4 Estratégias para evitar o uso do português</p> <p>SOT5 Dificuldades do professor</p> <p>SOT6 Estratégias para aprendizagem e compreensão de vocabulário</p> <p>SOT7 Experiência formativa e continuidade</p> <p>SOT8 Fechamento</p>

Fonte: Elaboração própria

Consideramos o retorno ao coletivo a última etapa do dispositivo de intervenção considerado para esta pesquisa. No entanto, a ideia é que a intervenção com os professores do curso de formação linguística possa continuar, independentemente desta pesquisa, enquanto for relevante e útil para os participantes. Como o grupo de professores inscritos tende a mudar com o tempo, bem como as preocupações sobre o trabalho, a proposta pode ser (re)apresentada e (re)discutida, sempre que possível e necessário.

Verificamos essa tendência à continuidade no primeiro semestre de 2020. Em função da pandemia de covid-19, as necessidades, as questões e as dificuldades dos professores se complexificaram. O curso de formação linguística foi realizado pela primeira vez remotamente em 2020 e incorporou um eixo didático dentro da carga horária do curso para fornecer suporte aos professores. Por ser realizado virtualmente, o grupo aumentou consideravelmente (17 concluintes) e, ao final, os participantes relataram que tinham dificuldades sobre o trabalho de ensino de francês no CEL, as quais gostariam de abordar. Essas questões não eram somente focadas no ensino remoto (modalidades de aulas remotas, feedbacks online, dificuldade de

acesso dos alunos), mas também mais gerais (gestão da progressão, as classes multisseriadas etc.). Como dissemos, o nosso recorte para essa tese vai, no entanto, até 2019.

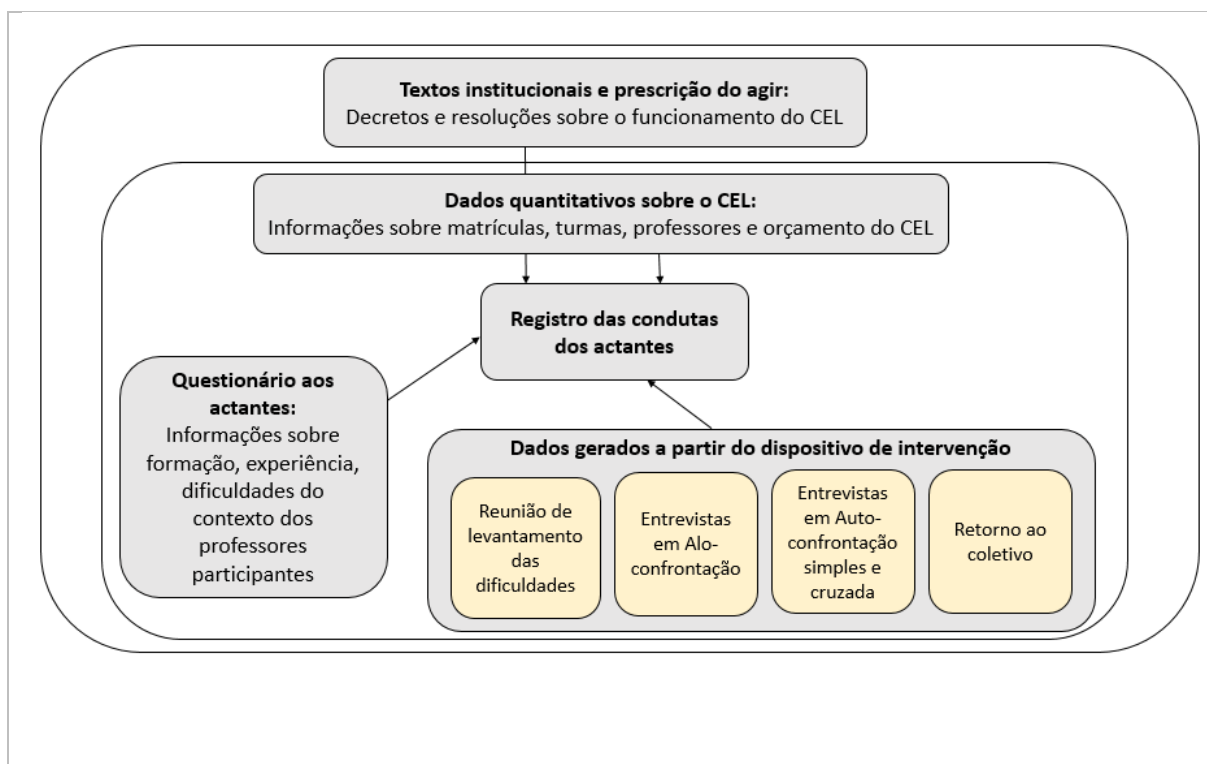
Um quadro síntese com todas as gravações resultantes da intervenção será apresentado na próxima seção.

#### **4.4 Conjuntos de dados coletados**

O conjunto total de dados visa a propor uma abordagem dos diferentes níveis nos quais a atividade educacional se encontra, tal como propõe Machado (2007) baseada em Bronckart (2005) e em autores da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004): sistema educativo, sistema de ensino e sistema didático.

Os dados coletados e produzidos podem ser divididos em quatro conjuntos. Primeiramente, temos (1) os dados produzidos no dispositivo de intervenção formativa, que comportam os registros das situações de sala de aula, bem como as entrevistas em aloconfrontação coletiva e as entrevistas em autoconfrontação. Estes dados são, portanto, textos orais transcritos.

Além desse primeiro conjunto de dados, a pesquisa contou com três outros conjuntos de dados subsidiários que complementam e esclarecem sobre o contexto do CEL. Do ponto de vista do contexto mais amplo, o sistema educacional, foram coletados (2) textos institucionais de prescrição do agir, que orientam e direcionam o trabalho. Na interface entre o sistema educacional e o sistema de ensino, foram levantados também (3) dados quantitativos sobre o CEL, que evidenciam, de um ponto de vista mais objetivo, a realidade concreta desse sistema. Por fim, foram levantados dados sobre o contexto mais restrito em que atuam os professores - a interface entre o sistema de ensino e o sistema didático-, obtendo (4) dados sobre os participantes e seus contextos específicos. Cada um dos conjuntos de dados será detalhado na sequência, sendo apresentados de forma sintética no quadro abaixo.

**Quadro 4.20** | Conjuntos de dados coletados

Fonte: Elaboração própria, inspirado em Bronckart (2008b)

#### 4.4.1 Dados resultantes da intervenção

As etapas do dispositivo de intervenção detalhadas anteriormente resultaram no conjunto de dados sintetizados no quadro abaixo.

**Quadro 4.21** | 1º Conjunto de dados: textos produzidos durante a intervenção

Etapas	Data / Local	Tipo e duração do registro	Suporte	Participantes	Tema
Reunião inicial de levantamento das dificuldades	30/09/2017 APFESP	áudio 40mn	não houve	Julia Maria Pedro Paulo Interveniente	dificuldades no trabalho de ensino de francês no CEL
Aloconfrontação coletiva 1	21/10/2017 APFESP	áudio 42mn	Plataforma Néopass: - vídeo: excerto da aula de profa. Séverine - vídeo: excerto autoconfrontação simples de profa. Séverine	Caio Julia Maria Nadia Paulo e interveniente	o desinteresse dos alunos

Aloconfrontação coletiva 2	11/11/2017 APFESP	áudio 35mn	Cursos Extracurriculares de Francês: - vídeo: excerto da aula da profa. Vera - vídeo: excerto da autoconfrontação simples da profa. Vera	Fernanda Julia Maria Paulo Interveniente	o uso do português na aula de FLE
Reunião de retomada	24/03/2018 APFESP	áudio 23mn	Apresentação em PPT retomando as questões levantadas na primeira reunião	Julia Pedro Paulo Interveniente	- retomada das duas questões levantadas - sugestão para que os professores registrem traços de sua atividade concreta
Registro da situação concreta de ensino	abril/2018 CEL	vídeo 9mn26"	Material de aula	Pedro e alunos	tema da aula: os espaços da casa
Entrevista em autoconfrontação simples (ACS 1)	12/05/2018 APFESP	áudio 1h20	Vídeo: excerto da aula do professor Pedro (9'26")	Pedro Interveniente	dificuldades no trabalho de ensino do francês
Registro da situação concreta de ensino	julho / 2018 CEL	vídeo - 16mn35"	Material de aula	Renata e alunos	tema da aula: expressão do gosto e da preferência
Entrevista em autoconfrontação simples (ACS 2)	01/09/2018 APFESP	áudio 39mn	Vídeo: excerto da aula da professora Renata (16'35")	Renata Interveniente	dificuldades no trabalho de ensino do francês
Entrevista em autoconfrontação cruzada (ACC)	21/10/2018 APFESP	áudio 2h17mn	a. Vídeo do professor Pedro em aula (9'26") b. Vídeo da professora Renata em aula (16'35")	Pedro Renata Interveniente	dificuldades no trabalho de ensino do francês
Retorno ao coletivo	19/10/2019 APFESP	áudio 34mn38"	Relato do prof. Pedro	Pedro Julia Nadia Interveniente	principais destaques escolhidos pelo professor

Fonte: Elaboração própria

Desse quadro, apenas a reunião de retomada (de março de 2018) não foi incorporada ao corpus de análise, uma vez que consistiu em uma revisão das etapas realizadas feita predominantemente pela interveniente, não trazendo novas informações sobre o trabalho de ensino de francês no CEL. Todas as outras etapas foram transcritas e analisadas, constituindo o corpus principal da pesquisa.

#### 4.4.2 Textos institucionais de prescrição do agir

Para compreender o trabalho prescrito no contexto do CEL, consideramos como dados para esta pesquisa analisamos os decretos, resoluções e diretrizes listadas abaixo e disponíveis no Anexo A.

**Quadro 4.22** | 2º Conjunto de dados: textos institucionais

N.	Decretos e Resoluções	Objetivo	Formato e acessibilidade	Referência na tese
1	Decreto nº27.270, de 10 de agosto de 1987	<i>Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas</i>	Texto verbal escrito Disponível online	Anexo A.1
2	Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009	<i>Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas</i>	Texto verbal escrito Disponível online	Anexo A.2
3	Resolução SE-44, de 13-8-2014	<i>Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas</i>	Texto verbal escrito Disponível online	Anexo A.3
4	Resolução SE no.70 de 26-10-2010	<i>Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual</i>	Texto verbal escrito Disponível online	Anexo A.4

Fonte: Elaboração própria

A escolha das duas resoluções se deu por serem os documentos que orientaram a criação do CEL e seus objetivos educacionais: a primeira marca o início do CEL em SP e a segunda reforça sua função em uma época posterior aos PCNs. Já as duas Resoluções foram escolhidas por se tratar de orientações mais detalhadas sobre a organização dos CEL e do perfil de professores que atuam na rede pública de ensino. Não consideramos a Resolução SE-43, de 3-7-2018, pois ela apenas altera a resolução de 2014 com relação ao número de alunos por turma, informação que já apresentamos na descrição do contexto do CEL.

Vale destacar que, embora haja um documento mais recente e atualizado - Diretrizes curriculares para os Centros de Estudos de Línguas, publicado em 2020 - que também serve de orientação para esse contexto, optamos por não considerá-lo na pesquisa, uma vez que as diretrizes que influenciaram e afetaram o trabalho dos professores durante a produção e coleta de dados (realizada de 2017 a 2019) eram aquelas anteriores a esse período.

#### 4.4.3 Dados quantitativos sobre o CEL

Os dados quantitativos sobre o CEL foram obtidos através de demanda direta ao Serviço Integrado de Informações ao Cidadão (SIC), via Portal da Transparência da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, em fevereiro de 2020 e respondidos via e-mail. Essas



informações permitem situar a problemática levantada pelos professores em um contexto mais abrangente.

**Quadro 4.23** | 3º Conjunto de dados: Dados quantitativos sobre o CEL-SP

N.	Data	Informações obtidas	Formato e acessibilidade	Referência na tese
1	27/02/2020	1. Número de alunos matriculados por ano no CEL 2. Número de alunos concluintes por ano (ou por semestre) no CEL 3. Número de alunos matriculados e concluintes por língua no CEL 4. Número de unidades CEL (por ano) 5. Número de turmas no CEL por língua e por módulo (por ano) 6. Número de professores do CEL (por ano) 7. Número de hora-aulas ministradas por CEL (por ano) 8. Número de coordenadores no CEL (por ano) 9. Número de CEL por Diretoria de Ensino 10. Orçamento anual destinado ao CEL 11. Formações destinada aos professores do CEL 12. Outros dados estatísticos, se houver.	Texto verbal escrito Formato: tabela excel  Obtido mediante solicitação ao Serviço Integrado de Informações ao Cidadão (SIC)	Capítulo - Resultado das Análises

Fonte: Elaboração própria

As informações recebidas vieram em formato de tabela excel com dados brutos. Os dados foram tratados e integram o capítulo 6 desta tese.

#### 4.4.4 Questionário aos participantes

Visando a caracterizar e compreender o contexto mais restrito de atuação dos professores (interface entre sistema de ensino e sistema didático), observamos que não havia nenhum tipo de documento ou site referente aos CEL em que atuavam que dispusesse de informações sobre os recursos disponíveis, livros utilizados etc. Assim, optou-se por propor um questionário aos participantes, disponível no Apêndice A.

O questionário aos participantes foi elaborado com dois objetivos: (i) obter informações dos participantes referentes à formação, experiência profissional, atuação no contexto do CEL, e (ii) verificar se as situações mencionadas na reunião de levantamento das dificuldades afetam o trabalho de ensino do francês de cada um dos professores participantes e em que grau. Uma vez que a reunião inicial contou com quatro participantes, a proposta do questionário se deu também no sentido de coletar a visão da totalidade dos participantes.

**Quadro 4.24** | 4º Conjunto de dados: Questionário aos participantes da intervenção

N.	Data	Informações obtidas	Formato e acessibilidade	Referência na tese
1	21/09/2018	Questionário Parte 1) - Identificação - Atuação profissional geral - Formação - Questões sobre atuação no contexto do CEL - Questões sobre a profissão professor de francês Parte 2) - Situações que afetam o trabalho de ensino do ensino do francês no contexto do CEL - Termo de consentimento 07 respostas	Texto verbal escrito Formato: questionário virtual via Google Forms Obtido mediante solicitação aos participantes por e-mail.	Anexo

Fonte: Elaboração própria

A elaboração da Parte 1) focou em identificar as características de formação e atuação profissional para uma melhor compreensão da trajetória dos participantes. Os dados coletados nessa parte foram apresentados na subseção de Participantes capítulo de Metodologia. Ainda, foram levantadas informações sobre o contexto do CEL (recursos, número de professores de francês), que serviram para uma melhor compreensão do contexto mais específico (sistema de ensino e sistema didático) dos participantes e são apresentados no capítulo 7 desta tese.

No que concerne à Parte 2), sobre as situações que afetam o trabalho de ensino de francês no CEL, a elaboração do questionário se preocupou em considerar aspectos metodológicos que garantissem a credibilidade dos dados. De acordo com orientações gerais para elaboração de questionários de pesquisa (SINGLY, 2016), buscou-se, dentro do possível, formular as questões da forma mais próxima à representação dos fatos (Tal situação afeta seu trabalho?), em vez que propor questões de opinião (Você acha/pensa que). Essas questões foram complementadas com questões de explicitação (Se sim, como?), de forma a obter mais precisões sobre as situações vividas pelos participantes. Assim, essa parte do questionário foi construída com questões fechadas, seguidas de abertas. As questões fechadas foram elaboradas com uma escala de concordância em cinco níveis, comportando respostas extremas e respostas centristas: Discordo totalmente; Discordo em parte; Não concordo, nem discordo; Concordo em parte; Concordo totalmente (LIKERT, 1932). Para reduzir o viés de imposição de uma problemática, o nível intermediário representou a opção "sem opinião" (não concordo, nem discordo) e foi incorporada uma opção "não se aplica" para as questões fechadas.

É importante ressaltar que, como as questões propostas se baseiam nos temas levantados na primeira reunião, o questionário se constitui como um instrumento

complementar. Apesar de as questões partirem das dificuldades colocadas na reunião inicial, portanto, focando nas dificuldades, buscou-se equilibrar essa ênfase através do uso de um verbo mais neutro, "afeta", deixando ao participante o espaço para explicitação na questão aberta. Foi feita apenas uma pergunta por item, e evitou-se a formulação com dupla negação. Ainda, o questionário incluiu o termo de consentimento livre e esclarecido, garantido a proteção dos dados e da identidade dos participantes, de forma a deixá-los mais à vontade para responder.

Vale destacar que o questionário não teve a pretensão de ter validade estatística, mas sim proporcionar uma visão mais sistematizada e profunda do contexto restrito de cada um dos participantes, permitindo respostas individualizadas em um espaço temporal mais amplo que o da reunião.

Conforme pode ser observado, o questionário contou com 2 partes, com um total de 7 seções. Foi enviado por e-mail em setembro de 2018 no formato virtual (Google Forms) e respondido pelos sete professores participantes que atuam no CEL.

#### **4.5 Critérios de confiabilidade e aspectos éticos**

Nesta seção, expomos os critérios de qualidade envolvidos na pesquisa, como os de validação e confiabilidade dos dados e apresentamos os argumentos referentes à nossa pesquisa.

##### **4.5.1 Confiabilidade**

De acordo com Van der Maren (2006), a cientificidade da pesquisa qualitativa se apoia em três critérios principais:

1º critério: a *transparência* ou o esclarecimento com relação aos procedimentos adotados, para que, mesmo se os procedimentos não puderem ser reproduzidos, eles possam ser, ao menos, compreendidos e detalhados com coerência e consistência.

2º critério: o *caráter hipotético das conclusões*, de modo a assumir que os resultados são sempre provisórios, enquanto marcados pelo tempo, pela vida e pela evolução dos conhecimentos, enquanto condicionados aos contextos investigados, aos instrumentos que o produziram, aos quadros teóricos de referência, à amostra analisada.

3º critério: a *atitude metódica de dúvida, de escuta, de abertura ao debate* e a consideração de objeções e de hipóteses alternativas.

Nesta tese, buscamos detalhar ao máximo todos os procedimentos metodológicos, implicações da pesquisadora e características do contexto no sentido de atender ao critério de transparência. Ao longo de toda a pesquisa e na apresentação dos resultados, foram identificadas as questões em aberto, sobre as quais ainda se pode debater. Para as conclusões, adotamos um cuidado com a linguagem para que as afirmações sejam correspondentes ao que se pode ser demonstrado nas análises e marcando de forma hipotética as conclusões sobre as quais temos apenas alguns indícios.

Além de atender a esses critérios, as pesquisas podem ter seus critérios de confiabilidade analisados de acordo com seu objetivo de *explorar* uma questão ou de *verificá-la* (com hipóteses a priori). Para as pesquisas exploratórias, categoria da qual nos aproximamos nessa pesquisa, Van der Maren (2006) aponta que a qualidade dos dados pode ser validada através de uma *triangulação ampliada*,

que consiste, não em confrontar os dados, mas em enriquecer os dados obtidos por um instrumento que favorece algumas expressões por aquelas obtidas por um outro instrumento estimulando outras facetas do discurso e a enriquecer o aporte de um informante pelo ponto de vista de uma outra fonte de informação. A triangulação ampliada não visa, como a triangulação restrita, a verificar a verossimilhança de um depoimento. Ela visa a aumentar a pertinência do depoimento por considerar a complexidade do meio e das perspectivas complementares que podem ali se expressar.<sup>87</sup> (VAN DER MAREN, 2006, p.72, tradução nossa)

Os quatro conjuntos de dados coletados buscam dar conta dessa triangulação ampliada, de forma a proporcionar diferentes ângulos sobre o contexto do CEL e a problemática da pesquisa.

Além dos diferentes ângulos, pudemos também colocar em diálogo diferentes abordagens nas análises: nossos dados principais originados do dispositivo de intervenção formativa foram submetidos a uma análise qualitativa, a qual descreveremos nas próximas seções, e os dados subsidiários provenientes do censo escolar (dados sobre o CEL) e também do questionário foram analisados de forma quantitativa, indicando tendências importantes a serem cotejadas com as análises qualitativas.

---

<sup>87</sup> No original: "Par contre, l'exploration privilégiera la triangulation élargie qui consiste, non pas à confronter des données, mais à enrichir des données obtenues par un instrument favorisant certaines expressions par celles obtenues par un autre instrument stimulant d'autres facettes du discours et à enrichir l'apport d'un informateur par le point de vue d'une autre source d'information. La triangulation élargie ne vise pas, comme la triangulation restreinte, à vérifier la vraisemblance du témoignage. Elle vise à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain et des perspectives complémentaires qui peuvent s'y exprimer (...)". (VAN MAREN, 2006, p.72)

#### 4.5.2 Validação

Apontados os critérios referentes à confiabilidade dos dados, é importante discutir seus critérios de validação.

Com relação aos documentos prescritivos (resoluções e portarias), a validação se dá pela confiabilidade das fontes de obtenção: o site oficial da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.sp.gov.br/>) que contém as referências às publicações do Diário Oficial do Estado de São Paulo, bem como sua relevância para compreender as prescrições e orientações do contexto do CEL. Para os dados quantitativos do censo escolar e financeiro referentes ao CEL, a fonte de obtenção foi também a Secretaria de Educação, via formulário de Solicitação de Acesso à Informação; de forma análoga, esses dados se mostram relevantes e pertinentes para compreender a situação real, em termos numéricos, do ensino de línguas estrangeiras no contexto.

A respeito dos questionários, os dados obtidos pelas respostas dos professores são considerados válidos no que se refere aos contextos específicos de atuação e são considerados como informações subsidiárias, que informam a percepção dos sujeitos sobre seu contexto.

Com relação ao dispositivo de intervenção, que contém entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação, a validação também é considerada em relação ao contexto. Já comentamos anteriormente como as etapas de intervenção, pesquisa e produção de conhecimentos se inter-relacionam. Durante a intervenção, a atitude do pesquisador é de suscitar o falar sobre o trabalho (*dire sur le faire*) a partir das dificuldades com as quais os sujeitos se confrontam. Dentro do quadro conceitual e metodológico que adotamos, as verbalizações não são consideradas como espelhos da realidade concreta, mas como refrações, passadas pelo filtro de cada sujeito. Dessa forma, as análises linguístico-discursivas que realizamos portam sobre as representações ou interpretações dos sujeitos, materializadas nos e pelos textos, sobre seu trabalho.

Assim sendo, os dois últimos conjuntos de dados trazem uma **perspectiva micro** e aprofundada sobre o trabalho de ensino do francês no CEL, enquanto os dois primeiros conjuntos complementam-no com uma **perspectiva macro**, mais objetiva sobre esse contexto. Considerando um espectro com os eixo subjetividade-objetividade, os dois primeiros tendem a estar mais próximos ao eixo subjetivo e os dois últimos mais próximos ao eixo objetivo.

Uma outra forma de validação dos dados se relaciona ao caráter longitudinal da intervenção, que ocorreu ao longo de alguns semestres, bem como ao caráter coletivo e

participativo, através do envolvimento de um grupo de professores. Ambos os aspectos vão no sentido de proporcionar uma análise dinâmica e complexa do objeto a ser estudado, evitando uma pesquisa pontual, circunscrita e fragmentária, que considerasse apenas um momento ou um sujeito.

Com relação à língua em que as entrevistas foram realizadas, isso é, a língua francesa, é importante lembrar o contexto que dá origem à intervenção: o de um curso de aperfeiçoamento linguístico para os professores de francês. Nesse sentido, visando a proporcionar a ocasião de falar sobre o trabalho em língua francesa, essa foi a língua inicialmente adotada para realização das entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação, porém o uso do português língua materna não foi, de forma alguma, impedido, sendo por vezes, convocado pelos participantes quando julgaram necessário.

#### 4.5.3 Procedimentos éticos

Com relação aos procedimentos éticos<sup>88</sup> da realização da pesquisa, destacamos que as etapas envolvendo seres humanos (todas as etapas do dispositivo de intervenção formativa, bem como o questionário) foram de caráter voluntário e esclarecido, apresentadas aos participantes de forma transparente e deixando-lhes a escolha de participar ou não.

É importante frisar que todos os participantes foram informados das implicações de sua participação na pesquisa através de um **Termo de Consentimento (Apêndice A.2)** online, ao final do questionário, e puderam manifestar seu acordo ou desacordo em participar, cedendo os dados para o banco de dados do grupo ALTER-AGE-CNPq. Todos receberam uma cópia do Termo de Consentimento em seu e-mail. Os participantes foram também informados de que, no caso de publicação e divulgação dos dados da pesquisa, suas informações pessoais e identidade estariam protegidas, por esta razão, as imagens dos participantes se encontram intencionalmente borradas e os nomes utilizados são fictícios. Dessa forma, todas as gravações em áudio foram realizadas com a ciência e acordo dos participantes. A documentação encontra-se arquivada com a pesquisadora e disponível para consulta. Ao fim deste trabalho, todos os participantes terão acesso aos resultados obtidos, se assim o desejarem.

Com relação aos textos institucionais (resoluções, decretos e diretrizes) é válido lembrar que são textos de acesso público. Os dados quantitativos referente ao CEL foram solicitados ao Serviço Integrado de Informações ao Cidadão (SIC), via Portal da

---

<sup>88</sup> A FFLCH-USP não possuía Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos quando do início desta pesquisa. Não havendo parecer retroativo, o projeto não foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa.

Transparência da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e, quando da requisição, informamos que os dados seriam para fins de uma pesquisa de doutorado. Os dados compilados na resposta enviada pelo SIC foram extraídos de bases de dados internas da SE. A requisição e a resposta se encontram em posse da pesquisadora.

Com relação aos materiais utilizados no dispositivo de intervenção, tivemos dois vídeos extraídos de contextos externos ao projeto e dois vídeos produzidos no contexto do projeto. O primeiro vídeo utilizado foi extraído da plataforma Néopass@action do *Institut Français d'Education - École Normale Supérieure de Lyon*, concebida para uso em situação de formação de professores. O compartilhamento dos métodos e ferramentas desse contexto foi um dos objetivos de um projeto de pesquisa<sup>89</sup> financiado pela *Agence Universitaire pour la Francophonie*, envolvendo a equipe ERGAPE da Université d'Aix-en-Marseille e a equipe ALTER-AGE-CNPq da USP.

O segundo vídeo utilizado provém do contexto dos cursos Extracurriculares de Francês da USP, do arquivo ALTER-AGE-CNPq. Ao participarem das intervenções e formações que integram as pesquisas, os participantes voluntários são informados verbalmente sobre os objetivos e assinam um Termo de Consentimento livre e esclarecido que contém expressa a informação de que algumas amostras (escritas, transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações, apresentações orais e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam infringidos.

Os dois vídeos de filmagem de aulas dos professores voluntários participantes do dispositivo foram produzidos pelos próprios sujeitos, enquadrando um ângulo em que se vê apenas o professor, na frente da sala de aula. Os participantes assinaram igualmente um Termo de Consentimento livre e esclarecido, com as mesmas prerrogativas do caso anterior.

#### **4.6 Procedimentos de tratamento e seleção dos dados**

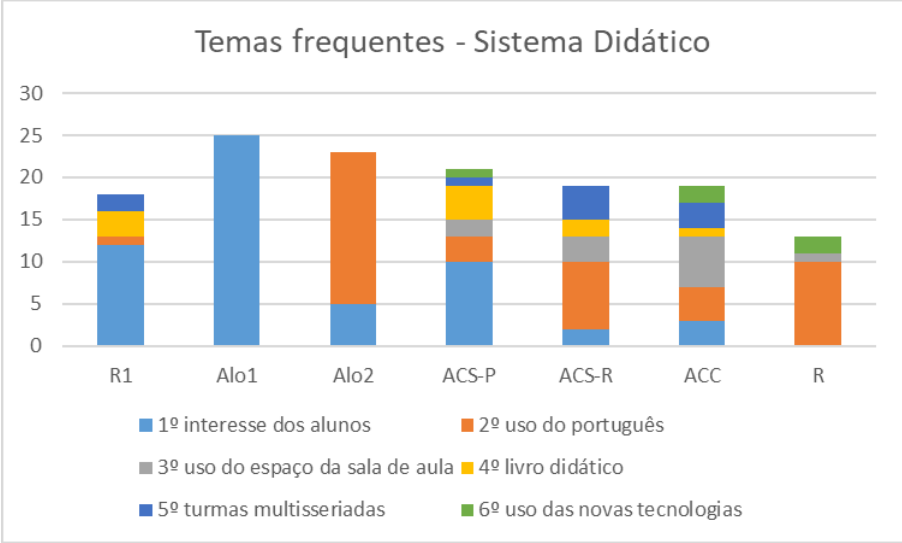
Os dados quantitativos do questionário e dos textos prescritivos foram tomados em sua integralidade para as análises, não havendo necessidade de etapas prévias à análise.

Com relação às entrevistas, as etapas de tratamento dos dados foram as seguintes:

---

<sup>89</sup> Projet « 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 ».

**Quadro 4.25** | Procedimentos de tratamento e seleção dos dados

Etapa	Descrição
1. Transcrição	Transcrição integral das entrevistas, segundo as normas de transcrição do Projeto NURC (PRETI, 1999), conforme Anexo B.
2. Segmentação temática	Identificação do plano geral dos conteúdos temáticos e segmentação temática em Segmento de Orientação Temática (SOT) e Segmento de Tratamento Temático (STT) de todas as entrevistas (conforme Apêndice).
3. Classificações	Primeiramente, houve a classificação dos STT de acordo com os pólos do sistema de ensino predominantes tematicamente no excerto (sistema educacional/de ensino; polo professor; polo aluno; polo artefato). Em seguida, houve a identificação dos temas mais frequentemente retomados nas entrevistas (a saber: interesse dos alunos; uso do português; uso do espaço da sala de aula; livro didático; turmas multisseriadas; uso de novas tecnologias; escassez de recursos; condições de trabalho) e etiquetagem dos STT que tratam desses temas. Alguns excertos correspondiam a essas temáticas e outros excertos não.
4. Levantamentos de frequência	Levantamento dos temas com maior frequência de retomadas entre as entrevistas.  <b>Gráfico 4.1</b>   Temas frequentes - Sistema Didático  
5. Seleção do recorte para análise	Tendo em vista o volume dos dados, optou-se por selecionar para análise os STT referentes aos dois temas mais frequentemente retomados entre as entrevistas, a saber: interesse dos alunos e o uso do português.

Fonte: Elaborado pela autora



#### 4.7 Procedimentos de análise dos textos

Conforme apresentamos nos capítulos teóricos, os procedimentos de análise **das entrevistas** seguiram os níveis e categorias do modelo de análise de textos de Bronckart (1999) e de textos de entrevistas no quadro de análise do trabalho (BULEA, BRONCKART, 2012), com os aportes da análise da conversação (PRETI, 2003) e dos estudos discursivos (KOCH, 2006; CASTILHO, 2010; MAINGUENEAU, 1991, 2001), conforme descrito no capítulo anterior.

No **plano do contexto de produção**, buscamos descrever os parâmetros físicos e socio subjetivos dos dados coletados. Nesse plano, observamos o lugar e o momento de produção, o enunciador e o destinatário dos textos, bem como os papéis sociais dos interlocutores e o objetivo da interação. É também nesse plano que buscamos identificar e estabelecer relações entre os conjuntos de dados (prescrições, dados quantitativos, questionário e entrevistas).

No **plano da análise linguístico-discursiva**, observamos o *nível da infraestrutura geral dos textos*, identificando o plano geral dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso mobilizados (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração) e as sequências (BRONCKART, 2019). Especificamente para as entrevistas, segmentamos cronologicamente de acordo com os segmentos que introduzem novos temas (segmentos de orientação temática - SOT) e os segmentos que desenvolvem esses temas (segmentos de tratamento temático - STT). Observamos também características das sequências dialogais, contendo movimentos de coconstrução do texto entre os interlocutores, através de categorias da análise da conversação (PRETI, 2003): marcadores conversacionais, turnos inseridos e repetições, alorpetições ou retomadas em eco.

Afinamos as análises temáticas das entrevistas, classificando os segmentos de STT, observando se o tema tratado se refere ao sistema educacional, ao sistema de ensino ou do sistema didático (nesse último, podendo focar no professor, no aluno ou nos artefatos) (BRONCKART, 2005).

No nível dos *mecanismos de textualização*, analisamos os elementos de conexão, através dos organizadores textuais (no nível macro do texto ou no nível micro), dos quais destacamos os conectores lógicos e temporais. Para observar a coesão nominal, consideramos as séries coesivas nominais, com anáforas nominais e pronominais; e consideramos quatro categorias vindas de aportes dos estudos discursivos: *reformulação* (HILGERT, 2003; KOCH, 2016), *elipses e anacolutos* (CASTILHO, 2010) e *anáforas indiretas* (KOCH, MARCUSCHI, 1998), conforme detalhamos no capítulo anterior.

No nível dos *mecanismos de responsabilização enunciativa*, identificamos a expressão da agentividade através dos dêiticos de pessoas; as marcas linguísticas de vozes

(BRONCKART, 1999), através dos índices: verbos do discurso relatado (MAINGUENEAU, 1991, 2001), modalizações autonímicas (AUTHIER-REVUZ, 1998), seguindo o exemplo de Lousada (2006). Também identificamos as marcas de modalizações: lógicas, apreciativas, deônticas, pragmáticas (BRONCKART, 1999), complementadas pelas marcas de assertividade, dúvida e certeza, negação e interrogação baseadas em (MAINGUENEAU, 1991).

Foram analisadas também as *figuras de ação* (BULEA, 2007), identificando as formas de apreensão do agir docente.

Em síntese, as categorias que foram marcadas nas análises são as seguintes:

**Quadro 4.26** | Categorias linguístico-discursivas utilizadas na análise das entrevistas

**Categorias linguístico-discursivas utilizadas na análise das entrevistas:**

(1) mecanismos de textualização

- conexão, sobretudo articuladores lógico-argumentativos (BRONCKART, 1999)
- *coesão nominal / retomadas* (BRONCKART, 1999)
  - reformulações (PRETI, 2003; KOCH, 2006)
  - elipses e anacolutos (KOCH, 2006; CASTILHO, 2010)
  - anáforas indiretas (MARCUSCHI, 2001)
- marcadores temporais

(2) mecanismos de responsabilização enunciativa

- vozes (BRONCKART, 1999), através dos índices:
  - **dêiticos de pessoa**
  - verbos do discurso relatado (MAINGUENEAU, 1991, 2001)
  - modalizações autonímicas (AUTHIER-REVUZ, 1998)
- modalizações
  - lógicas, apreciativas, deônticas, pragmáticas (BRONCKART, 1999), complementadas pelas marcas de assertividade, dúvida e certeza, negação e interrogação baseadas em (MAINGUENEAU, 1991).

(3) figuras de ação (BULEA, 2010)

- Figura de ação interna - professores
- Figura de ação externa – alunos

No plano **semântico / interpretativo**, observou-se compreender de que forma as representações veiculadas nos textos das entrevistas podem ser compreendidas como um dilema para os professores. Para isso, interpretamos as análises linguístico-discursivas a partir de três categorias interpretativas, (1) a multiagenda de preocupações do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009); (2) as intenções, motivos e recursos para o agir (BRONCKART, 2004); (3) as dimensões do *métier* (CLOT, 2001, 2008). Na Discussão dos Resultados, discutimos tais interpretações em relação ao possível desenvolvimento profissional dos professores, tal como discutimos anteriormente (BRONCKART, 2008a; SAUSSEZ, 2016; BULEA, 2019).

Com relação às análises dos **textos prescritivos**, foram utilizadas as categorias do modelo de análise de textos de Bronckart (1999), conforme descrevemos anteriormente, sem nos valermos das categorias específicas aos textos orais, nem das figuras de ação. Utilizamos adicionalmente para a análise dos processos expressos pelas formas verbais nas relações

predicativas, a categoria dos processos no sistema de transitividade da perspectiva linguístico-funcional (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), conforme apresentamos na seção 3.3.4.

Para a interpretação, valemo-nos das contribuições de Filliettaz (2004) quanto aos estatutos possíveis dos textos prescritivos sobre o agir.

#### 4.7.1 Síntese das perguntas de pesquisa e categorias de análise

Como já mencionamos, nosso objetivo é compreender, por meio da atividade languageira, o desenvolvimento de professores de francês, durante sua participação em um dispositivo de intervenção formativa que possa partir das dificuldades em suas práticas profissionais e que considere sua atividade em movimento. A partir dos objetivos específicos e das perguntas de pesquisa, elencamos na tabela abaixo os dados que serão examinados, bem como as categorias de análise para cada uma das perguntas de pesquisa.

**Quadro 4.27** | Síntese das perguntas de pesquisa e categorias de análises

Pergunta de pesquisa	Dados	Categorias de análise
<b>1. implementar um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores de francês do CEL a fim de compreender seu trabalho.</b>		
a) Que dispositivo de <b>coanálise</b> pode ser elaborado e implementado para compreender o trabalho dos professores de francês do CEL? Quais métodos são utilizados?	Registro e descrição do dispositivo implementado	- Contexto da intervenção - Implementação do dispositivo (participação, resultados gerais)
b) Quais os aportes e limites do dispositivo implementado?	Registro e descrição do dispositivo implementado	- Implementação do dispositivo - Análise crítica (contribuições, adaptações e limites)
<b>2. compreender e caracterizar o trabalho dos professores de francês do CEL, mais especificamente as dificuldades e soluções que encontram.</b>		
c) Como o CEL e o trabalho dos professores do CEL são caracterizados a partir dos documentos prescritivos e dados quantitativos de censo escolar oriundos das bases de dados da Secretaria de Educação?	Textos prescritivos Dados quantitativos Questionário	- estatuto dos textos prescritivos (Filliettaz, 2004) - plano do contexto - plano da textualização - plano enunciativo - relações entre os indicadores quantitativos e análise da série histórica
d) Como o trabalho é interpretado pelos professores entrevistados?	Entrevistas	Plano da análise linguístico-discursiva - plano da infraestrutura geral dos textos - figuras de ação - plano enunciativo - Plano interpretativo - a multiagenda do professor (BUCHETON, SOULÉ, 2009) <sup>90</sup> ;

<sup>90</sup> Bronckart (2016) afirma a compatibilidade entre a abordagem de Dominique Bucheton (2008) a respeito dos gestos profissionais e o ISD.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- intenções, motivos e recursos para o agir (BRONCKART, 2004);</li> <li>- dimensões do <i>métier</i> (CLOT, 2001, 2008).</li> </ul>
<b>3. estudar longitudinalmente o possível desenvolvimento desses professores durante sua participação no dispositivo.</b>		
e) Há modificações na interpretação do trabalho pelos professores ao longo do dispositivo? Quais?	Entrevistas	Plano da análise linguístico-discursiva <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano da infraestrutura geral dos textos</li> <li>- plano enunciativo</li> <li>- figuras de ação</li> </ul> Plano interpretativo <ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar as análises entre si</li> </ul>
f) Há indícios que apontam para o possível desenvolvimento na participação dos professores no dispositivo? Quais?	Entrevistas	Plano da análise linguístico-discursiva <ul style="list-style-type: none"> <li>- plano da infraestrutura geral dos textos</li> <li>- plano enunciativo</li> <li>- figuras de ação</li> </ul> Plano interpretativo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indícios de possível desenvolvimento profissional dos professores: tomada de consciência, transmissão-aquisição (aprendizagem) de outras formas de agir, atribuição de novos sentidos para o trabalho (BRONCKART, 2008a; SAUSSEZ, 2016; BULEA, 2019).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

## PARTE III

### CAPÍTULO 5 | SISTEMA EDUCACIONAL: COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS PRESCREVEM O TRABALHO DE ENSINO NO CEL?

*“[...] le travail réel de l’enseignant qui consiste non seulement à faire avec les prescriptions mais aussi à faire ce que les prescriptions ‘ne disent pas’.” (AMIGUES, 2003, p. 8)*

Neste capítulo, apresentamos as análises dos quatro documentos prescritivos selecionados: 1) Decreto no. 27.270, de 10-08-1987, 2) o Decreto no. 54.758 de 10-09-2009, 3) a Resolução SE no.44 de 13-08-2014 e 4) a Resolução SE no.70 de 26-10-2010<sup>91</sup>, disponíveis no Anexo A.

As análises buscaram responder à pergunta de pesquisa c) Como o CEL e o trabalho dos professores do CEL são caracterizados a partir dos documentos prescritivos e dados quantitativos de censo escolar oriundos das bases de dados da SE? Para isso, nesse capítulo, valemo-nos das seguintes subperguntas:

- 1) Qual o estatuto desses documentos prescritivos?
- 2) Quais as características gerais dos textos? Como são organizados? Quais são os tipos de discurso, seu modo de articulação, organização? Que tipos de processos verbais são predominantes?
- 3) Quais são as características do trabalho do professor representadas nesses textos? Como o trabalho é definido e qualificado? Quais são os actantes, finalidades? Em qual nível da textualidade o trabalho é representado e de que maneira?

#### 5.1 O estatuto dos documentos prescritivos

Segundo Fillietaz (2004), como vimos no capítulo 3, o estatuto dos textos prescritivos pode ser determinado em função de três níveis diferentes de análise. No nível perlocutório ou situacional, os textos visam a exercer um efeito sobre o mundo físico, de forma a *prefigurar* o agir no mundo. No nível ilocutório ou discursivo, esses textos *prescrevem* o agir, mobilizando recursos linguísticos que veiculam formas enunciativas convencionais mais ou menos diretivas e incitativas (decretar, aconselhar, ordenar, recomendar, sugerir). No nível

---

<sup>91</sup> Optamos por apresentar as análises na ordem como está colocada no quadro e não na ordem cronológica, por uma questão de progressão temática, uma vez que os dois decretos e Resolução SE n. 44, de 2014 tratam da criação, organização e contexto geral do CEL, enquanto a Resolução SE n. 70 de 2010 trata especificamente do perfil profissional do professor nesse contexto.

proposicional, o *procedimento* se caracteriza como forma particular de organização dos conteúdos referenciais (comumente em forma de lista fragmentada por sequência cronológica, condicional ou não hierarquizada).

Analizamos esses estatutos através das categorias de análise do modelo da arquitetura textual do ISD. No nível perlocutório, observamos as características do contexto sociointeracional de produção. No nível ilocutório, analisamos a planificação dos conteúdos, os tipos de discurso, mecanismos de conexão, os mecanismos de responsabilização enunciativa (vozes e modalizações), sobretudo no que se refere aos modos de apreensão do agir e dos actantes. No nível proposicional, analisamos a planificação dos conteúdos e os tipos de processos, utilizando a classificação de Halliday e Matthiessen (2004, p. 172).

## **5.2 Organização e propriedades discursivo-textuais dos documentos**

Apresentamos a seguir as propriedades comuns aos quatro textos analisados e, em seguida, expomos as características particulares de cada texto.

### **5.2.1 Propriedades comuns aos documentos prescritivos analisados**

No nível do contexto sociointeracional, os tanto os decretos, quanto as resoluções são consideradas atos administrativos normativos. Enquanto os decretos são expedidos por Chefes do Executivo (como os governadores, no caso), as resoluções são expedidas pelas altas autoridades do Executivo (como os Secretários de Educação), cujos nomes aparecem na assinatura do documento, com o intuito de normatizar ou disciplinar matéria de sua competência específica. Como vê-se comumente em textos legislativos, apesar de ser assinado por entes políticos, sabe-se que nesse tipo de contexto a elaboração real do texto é realizada pelas equipes técnicas-administrativas que os assessoram.

Esses atos normativos, uma vez publicados, constituem-se como parâmetros e balizas legais para o agir realizado posteriormente nessas esferas (abertura e instalação do CEL, seleção e contratação de professores, organização das aulas, etc.). Esses textos são destinados a múltiplos actantes: aos profissionais administrativos que organizarão exames, concursos, na esfera da administração pública, e aos profissionais da educação, como professores, coordenadores, diretores e supervisores, que atuarão de forma mais efetiva nas atividades de ensino.

Passando ao nível da infraestrutura geral do texto, a análise do plano global dos conteúdos temáticos mostra que os dois decretos e as duas resoluções possuem uma composição similar, que se justifica inclusive por serem gêneros normatizados

juridicamente<sup>92</sup>. Na composição, há uma *parte preliminar*, composta da epígrafe (espécie do ato, unidade administrativa, número e ano), a ementa (que explicita de modo conciso o objeto do ato) e o preâmbulo (com autoria, fundamento de validade e ordem de execução); uma *parte normativa*, contendo os artigos e parágrafos com as normas que regulam o objeto; e uma *parte final*, contendo as disposições sobre as medidas necessárias a sua implementação, disposições transitórias, cláusulas de revogação e de vigência; seguida, facultativamente, de *anexos*. Nos manuais de redação oficial, recomenda-se que o texto se caracterize pela legalidade, impessoalidade, publicidade, clareza, concisão, formalidade, objetividade e uniformidade.

Quanto aos conteúdos temáticos presentes, o primeiro decreto trata da criação do CEL, o segundo decreto trata de uma reformulação dos objetivos do CEL, cada um com uma extensão de aproximadamente meia página. A Resolução SE n. 44 tematiza a organização e o funcionamento do CEL, com extensão de aproximadamente seis páginas; e a Resolução SE n. 70 aprova o Anexo contendo os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual em exames, concursos e processos seletivos e os referenciais bibliográficos para os referidos concursos, com uma extensão de cento e sessenta e nove páginas, do qual analisaremos as partes referentes ao perfil dos professores de língua estrangeira moderna (aproximadamente seis páginas). O quadro abaixo sintetiza tais características:

**Quadro 5.1 | Textos prescritivos, composição e recorte analisado**

<b>Textos prescritivos</b>	<b>Ementa / Objetivo</b>	<b>Composição e extensão</b>	<b>Recorte analisado</b>
Decreto no. 27.270 de 10-08-1987	Dispõe sobre a criação do CEL	composição: 4 artigos extensão: meia página	Integral
Decreto no. 54.758 de 10-09-2009	Dispõe sobre o CEL	composição: 7 artigos extensão: meia página	Integral
Resolução SE no.44 de 13-08-2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs	composição: 30 artigos, divididos em 10 seções  I. Caracterização, Destinação, Objetivo e Denominação II. Criação, Instalação, Organização e Funcionamento III. Cursos, Turmas de Alunos e Materiais Didático-Pedagógicos IV. Matrícula e Frequência V. Avaliação e Classificação do Aluno e Escrituração Escolar VI. Atribuição de Aulas, Credenciamento e Avaliação de Docentes VII. Professor Coordenador	Integral

<sup>92</sup> As orientações específicas para emissão de atos normativos são regidas pela Secretaria Geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9191.htm) (Acesso em 12/08/2021)

		VIII. Conselho Consultivo do CEL IX. Deveres e Responsabilidades X. Disposições Finais	
Resolução SE no.70 de 26-10-2010	Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual	extensão: seis páginas composição: 2 artigos e Anexo de 169 páginas, contendo: 1. Perfis profissionais: 1.1 PEB I – Ensino Fund. Anos Iniciais (1º ao 5º) 1.2 PEB II – Ensino Fund. I Anos Finais (6º ao 9º) 1.3 Prof. da Educação Especial 1.4 Prof. da Educação Indígena 1.5 Diretor de Escola 1.6 Supervisor de Ensino 2. Referenciais Bibliográficos  extensão total: 169 páginas extensão do recorte: seis páginas	PEB II – itens: 1.2.1 Perfil comum a todas as áreas 1.2.6 Perfil Língua Estrangeira Moderna – Espanhol; e 1.2.19. Perfil Língua Estrangeira Moderna - Francês

Fonte: Elaboração própria

Com relação aos tipos de discurso, os conteúdos são da ordem do expor, isso é, em conjunção com as coordenadas gerais da situação; e autônomos, isso é, sem a implicação do actante, configurando a predominância discurso teórico (ex.: *Orestes Quércia decreta; Ficam criados os CELs; a Secretaria de Educação baixará normas*). Há apenas como exceção uma ocorrência de discurso interativo em um parágrafo no Anexo da Resolução n. 70 de 2010, na parte do perfil profissional do professor de língua estrangeira moderna, que exporemos mais a frente.

Os textos dos decretos e das resoluções contam com a predominância de sequências injuntivas, com verbos no presente (ex. *Ficam criados os CELs*) e no futuro (ex. *A Secretaria da Educação baixará normas*), que observaremos mais em detalhes à frente. Há a presença de sequências argumentativas, sobretudo na parte preliminar do fundamento de validade (ex. *considerando a necessidade de enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais*). Há também sequências explicativas, sobretudo com explicitação da finalidade (ex. *Será permitida... a continuidade de estudos no CEL, para possibilitar a conclusão de seu curso*) ou condicionais (ex. *A Diretoria poderá autorizar... desde que a autorização seja solicitada... com justificativa*).

No nível dos mecanismos de textualização, a análise da conexão revelou a presença pontual de organizadores lógico-temporais e argumentativos, sobretudo presentes nas sequências argumentativas e explicativas. O encadeamento macrotextual é marcado por tópicos hierarquizados em artigo, parágrafo, inciso e item, mas sem organizadores coesivos entre eles. A análise da coesão nominal revelou também a pouca presença de retomadas anafóricas, uma vez que os textos normativos visam ser explícitos, uniformes, evitam o uso de sinônimos, preferindo a repetição dos termos. Dessa forma, essa categoria será explorada



pontualmente, quando houver maior variação de elementos anafóricos, no detalhamento das análises a seguir. A título de exemplo, vejamos abaixo como a matrícula do aluno é explicitamente retomada a cada parágrafo.

Resolução SE n. 44

Seção IV - Matrícula e Frequência

(...)

§ 1º - **A inscrição e a matrícula do aluno** serão efetuadas pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao Diretor de Escola da unidade vinculadora.

§ 2º - No ato de inscrição, o aluno poderá optar, na ordem de sua preferência, por até dois cursos de idiomas, dentre os oferecidos pelo CEL, a fim de ampliar **suas possibilidades de conseguir matrícula**, de acordo com a quantidade de vagas de cada curso.

§ 3º - **A matrícula de alunos dos cursos relacionados nos incisos III e IV deste artigo** estará condicionada à existência de vagas remanescentes, após atendimento a alunos dos cursos relacionados nos incisos I e II, referentes a escolas estaduais da rede pública desta Pasta.

§ 4º - Será permitida ao aluno do CEL **matrícula concomitante em mais de uma língua estrangeira**, desde que, quando constituída uma turma de determinado idioma, existam vagas remanescentes, inclusive com relação a cursos oferecidos, na modalidade a distância, pela Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo - EVESP.

§ 5º - A desistência do aluno ou o número de suas ausências injustificadas, superior a 20% do total de aulas dadas, na escola estadual ou municipal em que esteja matriculado, implicará **o imediato cancelamento de sua matrícula no CEL**.

§ 6º - O aluno que atingir índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas, em qualquer dos estágios de qualquer curso do CEL, perderá **o direito à renovação de sua matrícula no curso**.

§ 7º - O Diretor de Escola da unidade vinculadora poderá, em caráter excepcional, mediante comprovada justificativa, deferir **pedido de renovação de matrícula do aluno a que se refere o disposto no parágrafo 6º deste artigo**.

No nível dos mecanismos enunciativos, observou-se as marcas de agentividade. Os actantes administrativos (governo, secretaria, diretoria de ensino, diretor) são designados explicitamente em terceira pessoa, uma vez que os textos buscam responsabilizar cada actante pelas tarefas mencionadas. Os actantes do processo de ensino (aluno e professor) são mencionados com menor frequência. É abundante a utilização de nominalizações e de voz passiva, apagando esses actantes, como veremos nas análises a seguir.

Sobre as relações predicativas, foi possível realizar um levantamento exaustivo dos verbos presentes nos quatro textos. Observou-se processos ligados ao ato normativo (*decreta, baixará normas, resolve, dá providências*), com verbos presente ou no futuro; processos ligados às responsabilidades dos actantes, com verbos no infinitivo (*ter aulas, implementar, assegurar, acompanhar, avaliar*) e no futuro (*contará, serão classificados*). Alguns desses processos são acompanhados de modalizações deônticas (*deve assegurar, não poderá ter nova atribuição, precisa conhecer*) e outros de modalizações lógicas de possibilidade (*poderão ser reconduzidos, poderá autorizar*).

Apresentadas as propriedades comuns dos textos, vejamos a seguir as especificidades de cada um deles.

### 5.2.2 Decreto nº 27.270, de 10-08-1987

Por se tratar de um texto com menores dimensões, trazemos em sua integralidade, abaixo.

DECRETO N. 27.270, DE 10 DE AGOSTO DE 1987

*Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas*

ORESTES QUÉRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística;
- enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
- superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual,

Decreta:

Artigo 1.º - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.

Parágrafo único - A criação dos Centros de Estudos de Línguas faz parte de um conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual de 1.º e 2.º graus, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas.

Artigo 2.º - Competirá à Secretaria da Educação a implantação e instalação gradual dos Centros de Estudos de Línguas nas unidades escolares da rede estadual de ensino fornecendo, para tanto, os recursos materiais e humanos necessários.

Artigo 3.º - A Secretaria da Educação, no prazo de 30 (trinta) dias, baixará normas complementares para a devida execução deste decreto.

Artigo 4.º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de agosto de 1987.

ORESTES QUÉRCIA  
Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação  
Antonio Carlos Mesquita, Secretário do Governo

Publicado na Secretaria de Estado do Governo, aos 10 de agosto de 1987.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>  
Acesso em 01/08/2018

Com relação à análise do contexto sociointeracional, o Decreto nº 27.270, de 10-08-1987 foi assinado pelo governador de São Paulo Orestes Quércia, com o objetivo de criar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros de Estudos de Línguas e dar providências correlatas. Interessante notar que esse ato normativo por meio do valor ilocutório e perlocutório da expedição de um decreto - que consiste na publicação de um texto verbal em uma esfera da administração pública (política e legislativa), por um agente legítimo -, dá início à criação dos Centros de Estudos de Línguas. Um ato verbal prefigurou, portanto, a modificação da realidade concreta e material, permitindo que os CEL viessem a existir.

Com relação às marcas de agentividade, há momentos em que a responsabilização enunciativa é explícita (Orestes Quércia... decreta), porém em outros é apagada pela voz

passiva (Ficam criados... Centros de Estudos de Línguas) ou por formulações com nominalizações (A criação dos CELs...). A Secretaria de Educação é mencionada duas vezes como a entidade que dará providências, após a criação do CEL. O decreto apresenta um regime ilocutório explicitamente prescritivo, com sequências injuntivas contendo verbos no presente (cria, decreta, ficam criados) e no futuro (terão por finalidade, competirá, baixará) que expressam o valor diretivo do texto.

A análise das relações predicativas indica nove verbos conjugados na voz ativa e um na voz passiva, não havendo presença de verbos auxiliares modais. Os actantes presentes são o governador Orestes Quércia, a Secretaria de Educação, o próprio decreto e o Centro de Línguas (compreende as nominalizações que se referem a ele). Os processos ligados ao governador são mentais e verbais; à Secretaria, materiais e verbais; ao próprio decreto, existenciais, materiais e verbais; ao CEL, materiais, relacionais e mentais. Os processos mentais se ligam aos mecanismos de conexão que analisamos a seguir.

**Quadro 5.2** | Verbos e processos do Decreto nº 27.270, de 10-08-1987

Parte	Sujeito	Verbo voz ativa	Voz passiva	Processo
Título	Decreto	cria e dá providências		material / verbal
Preâmbulo	Orestes Quércia	considerando a necessidade de		mental
Preâmbulo	Orestes Quércia	decreta		verbal
Art 1º	CELs		ficam criados	material
Art 1º	A criação dos CELs	faz parte		relacional
Art 1º	conjunto de medidas	visando modificação e enriquecimento		mental
Art 2º	A implementação e instalação	competirá		relacional
Art 2º	Secretaria de Educação	fornecendo os recursos		material
Art 3º	A Secretaria da Educação	baixará normas		material / verbal
Art 4º	Este decreto	entra em vigor		existencial

Fonte: Elaboração própria

Não se observam verbos que indiquem um procedimento para o agir, uma vez que esse decreto cria o CEL e delega para a Secretaria de Educação as normas complementares e providências para sua efetiva instalação. Esses procedimentos serão encontrados nas Resoluções que analisaremos a seguir.

É possível notar, no nível da conexão, uma série de elementos que apontam as razões e as finalidades do decreto, amparando assim sua criação. No preâmbulo, elencam-se três razões para a criação do CEL (considerando a necessidade de proporcionar oportunidades, enriquecer o currículo, superar o monolingüismo). No artigo 1º, a oração relativa (que terão

por finalidade proporcionar... aprendizagem de várias línguas) e, no parágrafo único, a oração reduzida (visando modificação e enriquecimento da grade curricular), explicitam a finalidade do CEL. No artigo 2º, a oração reduzida (fornecendo, para tanto, os recursos...) aponta para o modo como a implementação do CEL se dará. No artigo 3º, o sintagma preposicional (para a devida execução deste decreto) indica também a finalidade das normas a serem baixadas. Tais elementos evidenciam que, apesar de ser um texto prescritivo para o agir e de caráter injuntivo, o decreto possui também excertos de caráter argumentativo e é através deles que se compreende a justificativa inicialmente elaborada para a criação dos CELs.

### 5.2.3 Decreto nº 54.758 de 10-09-2009

Por se tratar de um texto com menores dimensões, trazemos em sua integralidade, abaixo.

#### DECRETO Nº 54.758, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009

##### *Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas*

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Considerando o disposto na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional;

Considerando as inovações introduzidas nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual;

Considerando a importância de se assegurar aos alunos da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão;

Considerando a necessidade de se propiciar aos alunos instrumento de acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro; e

Considerando a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010,

Decreta:

Artigo 1º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs, criados no âmbito da rede estadual de ensino pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, ficam disciplinados nos termos deste decreto.

Artigo 2º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs de que trata o artigo 1º deste decreto têm por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar.

Parágrafo único - Os cursos de língua estrangeira moderna oferecidos nos centros de que trata o “caput” deste artigo destinam-se aos alunos do ensino fundamental, a partir da 6ª série, e aos do ensino médio.

Artigo 3º - O ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas - CELs, deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular.

Artigo 4º - A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CELs, dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade.

Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.

Artigo 6º - A Secretaria da Educação poderá baixar normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o parágrafo único do artigo 1º, e os artigos 2º e 3º do Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de setembro de 2009  
JOSÉ SERRA  
Paulo Renato Costa Souza  
Secretário da Educação  
Aloysio Nunes Ferreira Filho  
Secretário-Chefe da Casa Civil  
Publicado na Casa Civil, aos 10 de setembro de 2009.  
Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54758-10.09.2009.html>  
Acesso em 01/08/2018

Com relação ao contexto sociointeracional é interessante observar que o decreto nº 54.758 de 10-09-2009 foi publicado 22 anos após o decreto anterior e leva em conta duas mudanças no âmbito da educação pública, que constam no preâmbulo. A primeira é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, publicada em 1996 e a segunda é a oferta de língua espanhola. Enquanto ato normativo, o decreto dispõe sobre o CEL e dá providências correlatas. Observamos que a instância enunciativa é similar à do decreto anterior: assinam o governador, o secretário de educação e o secretário-chefe da casa civil, tendo sido muito possivelmente escrito e revisado por outros atores da esfera da administração pública.

Com relação às marcas de agentividade, o decreto inicia com a responsabilização enunciativa explícita (José Serra decreta) e ao longo do decreto, a agentividade assume outras formas menos marcadas. O artigo 1º apresenta uma formulação na voz passiva (Os Centros de Estudos de Línguas ficam disciplinados...). No artigo 2º, retoma-se a finalidade dos CEL (Os Centros de Estudos de Línguas têm por finalidade...). No parágrafo único, passa-se a tematizar os cursos, com uma formulação na voz passiva sintética (Os cursos destinam-se...). No 3º artigo, o decreto tematiza o ensino (O ensino deverá enfatizar domínio da linguagem oral...) e no 4º, a língua estrangeira, com uma formulação passiva (A língua estrangeira que integra o currículo poderá ser cursada...). No 5º e 6º artigos, a Secretaria de Educação é convocada (poderá contar; poderá baixar normas complementares...). Em síntese, as instâncias de responsabilização enunciativa abordam, por um lado, a instituição (os CEL, a Secretaria de Educação) e, por outro lado, o próprio curso (os cursos, o ensino, a língua estrangeira).

No que diz respeito ao regime ilocutório, assim como o decreto anterior, o texto do decreto se caracteriza por sequências injuntivas, com verbos no presente (decreta, ficam disciplinados, têm por finalidade); verbos no futuro, acompanhados de modalização lógica de possibilidade (*poderá* ser cursada, *poderá* contar, *poderá* baixar); verbos no futuro, acompanhados de modalização deontica (o ensino *deverá* enfatizar o domínio da linguagem oral). Interessante observar que, nesse último caso, a injunção obrigatória (deverá enfatizar) incide na realidade sobre quem realiza o ensino – o professor –, no entanto, essa figura é

apagada pela nominalização (o ensino), como se o ensino se realizasse independente do professor.

A análise das relações predicativas permitiu levantar dezesseis verbos, sendo doze na voz ativa e quatro na voz passiva. Observou-se também quatro verbos auxiliares modais, três antecedendo verbos na voz ativa e um antecedendo verbo na voz passiva. Como vimos, os actantes presentes são: o governador José Serra, o próprio decreto, a Secretaria de Educação, o CEL (sua capacidade e seus cursos) e o ensino. Como no decreto anterior, os processos ligados ao governador são mentais e verbal; os ligados ao próprio decreto, são verbal e existencial; à Secretaria, são material, verbal e relacional; ao CEL, são relacional e material; ao ensino, o processo é mental.

**Quadro 5.3** | Verbos, modalizações e processos do Decreto nº 54.758 de 10-09-2009

Parte	Sujeito	Modalização	Verbo voz ativa	Voz passiva	Processo
Título	Decreto		dispõe e dá providências		verbal
Preâmbulo	José Serra		decreta		verbal
Preâmbulo	José Serra		considerando o disposto		mental
Preâmbulo	José Serra		considerando as inovações		mental
Preâmbulo	José Serra		considerando a importância		mental
Preâmbulo	José Serra		considerando a necessidade		mental
Preâmbulo	José Serra		considerando a oferta		mental
Art 1º	Os CEL			ficam disciplinados	relacional
Art 1º	Os cursos de LEM			destinam-se	relacional
Art 2º	Os CEL		têm por finalidade		relacional
Art 3º	O ensino de LEM	deverá	ênfatizar		mental
Art 4º	A LEM que integra	poderá		ser cursada	material
Art 5º	a capacidade dos CEL			esgotada	material
Art 5º	A Secretaria da Educação	poderá	contar com instituições		relacional
Art 6º	A Secretaria da Educação	poderá	baixar normas		material / verbal
Art 7º	Este decreto		entra em vigor		existencial

Fonte: Elaboração própria

No nível da conexão, o decreto se apresenta a partir das considerações do preâmbulo, colocadas por meio de orações reduzidas de gerúndio (considerando...), os quais explicitam para os argumentos principais que o fundamentam (a LDB, as inovações curriculares, ampliação de novas formas de expressão, acesso ao mercado de trabalho e novas tecnologias, oferta de língua espanhola). No artigo 4º, a possibilidade de se cursar a mesma língua no CEL e no currículo regular é sustentada pelo argumento do enriquecimento curricular, introduzido pela oração reduzida de participio (dado o caráter de enriquecimento

curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade). No artigo 5º, a possibilidade de contar com instituições privadas é considerada, uma vez esgotada a capacidade do CEL em atender a demanda, introduzida pela oração reduzida de participio (esgotada a capacidade...).

#### **5.2.4. Resolução SE 44, de 13-8-2014**

O texto da resolução se encontra no Anexo A.3. Com relação ao contexto sociointeracional, a Resolução SE n. 44, de 13-8-2014 é expedida pelo Secretário da Educação do Estado de São Paulo, cargo que em 2014 era ocupado por Herman Voorwald, apesar de o mesmo não ser nomeado ao final da versão eletrônica da resolução. Esse documento é a versão mais atualizada e completa que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos CELs. Esta versão revoga Resoluções anteriores<sup>93</sup> que já dispunham sobre a organização do CEL, mostrando que as regras de organização e o funcionamento do CEL evoluem, tanto em função dos contextos, quanto em função das novas gestões que assumem a Secretaria.

Com relação à planificação dos conteúdos temáticos, por ser um documento mais longo, a resolução contém ao todo trinta artigos divididos em dez seções, conforme retomamos abaixo:

- I. Caracterização, Destinação, Objetivo e Denominação
- II. Criação, Instalação, Organização e Funcionamento
- III. Cursos, Turmas de Alunos e Materiais Didático-Pedagógicos
- IV. Matrícula e Frequência
- V. Avaliação e Classificação do Aluno e Escrituração Escolar
- VI. Atribuição de Aulas, Credenciamento e Avaliação de Docentes
- VII. Professor Coordenador
- VIII. Conselho Consultivo do CEL
- IX. Deveres e Responsabilidades
- X. Disposições Finais

É com base nessa resolução que as escolas podem solicitar a implantação do CEL e reger todos os processos de sua instalação, desde a formação de turmas, realização das aulas, credenciamento de professores, indicação de professor coordenador, até a avaliação, escrituração e registro dos alunos. É, portanto, um documento que prefigura o agir dos participantes envolvidos no CEL de maneira bastante efetiva.

---

<sup>93</sup> Como a Resolução SE - 81, de 4-11-2009, a Resolução SE - 6, de 22-1-2003, Resolução SE - 85, de 13 de agosto de 2001, dentre outras.

Dentre os conteúdos apresentados, vale destacar dois pontos interessantes que dialogam com os dados das entrevistas. Acerca do tamanho das turmas, o artigo 7o, determina que as turmas de nível único e no 1o estágio dos demais cursos tenham no mínimo 25 alunos e no máximo 35 alunos. O artigo ainda informa que DE poderá autorizar turmas do último estágio do Nível II com no mínimo 15 alunos para fins de conclusão do curso e, excepcionalmente, turmas com no máximo 15 alunos para fins de constituição de classe multisseriada a ser formada por até 3 estágios subsequentes<sup>94</sup>. Vale lembrar que a atribuição de aulas aos professores fica condicionada à formação de turmas.

O outro ponto é com relação aos docentes, a resolução caracteriza a quem podem ser atribuídas as aulas (docentes inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela DE e pela direção da escola), preferindo-se portadores de diplomas de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira, ou de diploma de licenciatura plena em qualquer disciplina que tenham curso específico da língua estrangeira, ou aluno do curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente no último ano. Podendo ainda, excepcionalmente, serem considerados profissionais graduados de nível superior com exame de proficiência na língua a ser ensinada.

Com relação às marcas de agentividade, as seções III, VI, VII, VIII, IX e X identificam os actantes envolvidos, respectivamente nessa ordem: alunos, docentes, professor coordenador, conselho consultivo, diretor da escola e diretoria de ensino, coordenadorias de gestão, descrevendo-os e atribuindo-lhes responsabilidades.

Na coesão nominal, observou-se que os actantes são retomados através de expressões nominalizadas que os referenciam direta (o funcionamento do *CEL*, a avaliação do *aluno*, o candidato a *docente*) ou indiretamente (a atribuição de aulas), como vemos no quadro abaixo.

**Quadro 5.4** | Actantes e retomadas na Resolução SE n. 44, de 13-8-2014

Actantes	Retomadas
O CEL	A organização e o funcionamento do CEL a proposta As aulas das turmas do CEL As matrículas As turmas do CEL As vagas do CEL informações, os objetivos e a organização do CEL
O curso	A organização dos cursos O horário das aulas turmas de alunos aos sábados

<sup>94</sup> Esse artigo teve sua redação posteriormente atualizada pela Resolução SE-43, de 3-7-2018, em que se mantiveram os números mínimos e máximos das turmas, mas foi introduzido o termo “classe multisseriada”, que não consta na versão de 2014.



	cada grupo de duas turmas os critérios A possibilidade A desistência do aluno a continuidade de estudos
O registro	ficha de aluno informações planejamento a escrituração escolar o registro declaração comprobatória as informações os registros
O aluno	A avaliação de aprendizagem do aluno A classificação do aluno A inscrição e a matrícula do aluno A matrícula de alunos o desempenho
O docente	o candidato a docente no CEL portador de diploma de licenciatura aluno de curso de licenciatura a atribuição de aulas critérios para atribuição de aulas
O Professor Coordenador	--
O Diretor da escola	A Direção A escola vinculadora
A Diretoria de Ensino	--
O Conselho Consultivo	--
As CGEB e CGRH	--
Secretário da Educação	autorização da SEDUC

Fonte: Elaboração própria

Com relação às relações predicativas, foram analisados 132 predicados, sendo 63 na voz ativa, 39 no infinitivo e 30 na voz passiva. Do total de relações predicativas, 35 foram precedidas de auxiliares modais, sendo 20 modalizações deônticas (deverão, não poderão), 15 modalizações lógicas de possibilidade (poderá, poderão). Vejamos a distribuição dessas relações predicativas e os tipos de processos segundo cada actante no quadro abaixo.

**Quadro 5.5** | Verbos e processos da Resolução SE n. 44, de 13-8-2014

Actante	Verbos	Tipo de processos	Total de processos
O CEL	constituir-se, destinar-se, ter como objetivo, ter denominação, oferecer, abrir, manter, contar com (3)	7 relacional 3 material	21
	devido conter dever-se-á observar que deverão atender deverão constar acompanhar	7 relacional 3 material 1 material/verbal	

	<p>integrar comprovar</p> <p><b>Voz passiva:</b> poderá ser solicitada serão efetuadas serão distribuídas ser considerado</p>	(solicitar)	
O curso/os cursos	<p>O curso deverá observar os cursos destinam-se terão dois níveis terão um único nível observando-se um intervalo tenham apresentado índices não se aplica aos cursos de inglês implicará o imediato cancelamento</p> <p><b>Voz passiva</b> será organizado poderão ser criadas deverão ser observados a continuidade de estudos ficará assegurada será permitida</p>	<p>9 relacional 1 existencial 2 material 1 material/verbal (permitir)</p>	13
O registro	<p>aplicar-se-á como parâmetro deverão constar do histórico do aluno contendo devendo haver deverá fornecer informações observará permitam acompanhar o progresso</p> <p><b>Voz passiva</b> a serem adquiridos devendo ser efetuado ser expedida serão expressos</p>	<p>5 relacional 1 existencial 5 material</p>	11
O aluno	<p>terá direito à matrícula, poderá optar, perderá o direito, terá direito, terão preferência</p> <p><b>Voz passiva:</b> será realizada, far-se-á em estágio posterior, serão efetuadas, estará condicionada, será permitida, sendo considerado satisfatório, havendo demanda</p>	<p>4 relacional 1 mental</p> <p>3 material 2 relacional 1 verbal 1 existencial</p>	12
O docente / o candidato a docente no CEL	<p>não poderá ter nova atribuição</p> <p><b>Voz passiva:</b> serão classificados poderão ser reconduzidos tenha sido avaliado (o desempenho profissional e pessoal do docente)</p> <p>(a atribuição de aulas - forma nominalizada) as aulas do CEL deverão ser atribuídas aulas do CEL poderão ser atribuídas o total de aulas não seja inferior o atendimento ao total de aulas disponíveis poderá resultar</p>	<p>1 relacional 1 material 1 material 1 mental</p> <p>2 material</p> <p>1 relacional 1 material</p>	11

	(critérios para atribuição das aulas - forma nominalizada) a seguinte ordem de prioridade observada os seguintes critérios deverão ser considerados a ordem de prioridade observada	2 relacional 1 mental (considerar)	
O Professor Coordenador	(requisitos) são requisitos, ser docente, ter 5 anos, ser portador, apresentar proposta  (ações) Responsabilizar-se, assessorar o Diretor, assessorar a direção, desenvolver atividades, garantir a orientação, estabelecer procedimentos de controle e avaliação, buscar a colaboração, informar e orientar, elaborar relatórios, realizar reuniões  (direitos e deveres) usufruirá, cumprirá  (a designação - forma nominalizada) devendo ocorrer, deverá recair, poderá recair, será cessada, não haverá substituição	4 relacionais 1 material  1 comportamental 8 material 1 mental  2 material  4 relacional 1 material	22
O Diretor da escola	poderá deferir, deverá coordenar, avaliar, integrar, articular as atividades, organizar, efetuar o controle, acompanhar, expedir documentos, promover, conduzir processo seletivo, divulgar, entrevistar, avaliar, indicar o Coordenador deverá assegurar a implementação (autorização do diretor) seja solicitada	2 material / verbal (deferir, solicitar) 14 material 1 mental (avaliar)	17
A Diretoria de Ensino	poderá autorizar (3x) responsabilizar-se-á por coordenar, acompanhar, homologar, acompanhar, avaliar, orientar	3 material/verbal (autorizar) 1 comportamental 4 material 1 mental 1 verbal	10
O Conselho Consultivo	poderá decidir, reunir-se-á, responsabilizar-se-á, desenvolver atividades, decidir, realizar, analisar, avaliar  <b>Voz passiva:</b> (cujas atribuições - forma nominalizada) deverão estar definidas	4 mental (decidir) 3 material 1 comportamental  1 relacional	9
As CGEB e CGRH	gerenciarão a aplicação, expedindo orientações	1 material 1 verbal	2
Secretário da Educação	resolve, considerando  (Resolução) dispõe, entra em vigor	1 verbal, 1 mental  1 verbal 1 existencial	4
	Total de processos:  55 material 47 relacional 9 mental 6 verbais 8 material / verbal (solicitar, autorizar, permitir) 4 existencial 3 comportamentais (responsabilizar-se)		
		Total - processos	132

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista enunciativo, as análises acima evidenciam que a resolução caracteriza os CELs, sua organização e funcionamento, colocando o CEL, seus cursos, os registros correspondentes como actantes ligados a processos colocados principalmente na voz passiva (ser efetuado, ser organizado, ser expedido), mas que, quando aparecem na voz ativa contemplam sobretudo processos relacionais (conter, atender, contar, ter).

O documento, por um lado, explicita e enumera em detalhes as ações de responsabilidade dos actantes gestores do processo educativo, como a Secretaria de Educação, suas Coordenadorias, a Diretoria de Ensino, a Diretoria da escola, o Conselho Consultivo e o Professor coordenador, que são colocados actantes ativos e participantes dos processos analisados. Essas ações são elencadas através dos verbos na voz ativa e verbos no infinitivo, sendo majoritariamente processos materiais, mentais e verbais.

Por outro lado, os participantes diretos do processo educativo, que são os alunos e professores, são colocados discursivamente como sujeitos passivos e sobre os quais incidem uma série de caracterizações, obrigações e alguns direitos, com processos relacionais e mentais, sobretudo. A eles são atribuídos apenas processos administrativos, como a matrícula para o aluno e a atribuição de aula para os professores, observando-se uma ausência de ações referentes aos processos didáticos, de ensino e aprendizagem.

As modalizações deônticas incidem mais sobre a caracterização do curso, dos registros, das aulas e do CEL, regulando de forma mais diretiva seu funcionamento e as modalizações lógicas de possibilidade facultam aos actantes da gestão (a DE, o Diretor) a possibilidade de autorizar ou não algumas ações. Os verbos utilizados no futuro carregam, como nos decretos anteriores, um valor injuntivo característico dos atos normativos.

Em síntese, observou-se que o actante professor é colocado em relação a ações administrativas (atribuição de aulas); é colocado também de forma passiva (processos na voz passiva, menção a “portador de diploma”); a referência ao seu trabalho aparece por meio do termo “aulas” e nominalizações correspondentes, que provocam um apagamento do sujeito que ensina. Essas características revelam que, do ponto de vista da gestão e da administração pública, o trabalho do professor é percebido e colocado em um encadeamento com uma série de outros actantes e a ele não se dá, ao menos nesse texto, a dimensão didática concreta, real e central do processo de ensino e aprendizagem, sem o qual todo o trabalho dos demais actantes perderiam o sentido.

### **5.2.5 Resolução SE 70, de 26-10-2010**

O texto da resolução se encontra no Anexo A.4. A análise do contexto sociointeracional evidencia que a Resolução SE n.70 assinada pelo Secretário foi concebida, como indica seu

preâmbulo, a partir das conclusões de um Comitê Gestor, que, no ano anterior (2009), diante da necessidade de sistematizar os processos seletivos de educadores e as avaliações de progressão nas carreiras do Magistério e da Gestão da Educação Básica, da transparência necessária nos concursos e da importância de se traçar os perfis dos educadores e suas atribuições nas respectivas áreas de atuação, foi incumbido de propor critérios para a elaboração de provas de concursos públicos para provimento desses cargos (cf. Resolução SE n.69 de 2009). No ano seguinte, em 2010, esse anexo foi, então, validado e publicado na Resolução SE n.70, de 26-10-2010.

Esse contexto esclarece que o enunciador da Resolução é o Secretário de Educação, mas que os enunciadores do Anexo são integrantes do Comitê Gestor indicados em 2009, tendo Vera Lúcia Cabral Costa como presidente, Gilda Portugal Gouveia, como vice-presidente e os demais integrantes: Guiomar Namó de Mello, Iara Glória Areias Prado, Jocimar Arcângelo, Jorge Sagae, Maria Inês Fini e Valéria Souza. Esses integrantes compõem um quadro técnico formado de especialistas em Educação com experiência em Gestão da Educação Pública.

Com relação à planificação dos conteúdos temáticos, destacamos o item que se refere ao perfil do professor de língua estrangeira moderna: francês que atuará no CEL, cujo perfil é explicitamente mencionado no item 1.2.19. Tal como para as outras línguas estrangeiras (alemão, italiano, japonês, etc.), considera-se que as competências e habilidade requeridas são similares para os professores de língua estrangeira moderna:

#### 1.2.19 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Francês (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (francês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento. (SEDUC, 2010. Resolução SE 70, de 26-10-2010).

Sem nos aprofundarmos na discussão sobre a pertinência e precisão do termo “competência” nesse contexto - discussão essa já realizada por Bronckart, Bulea e Pouliot (2005), pontuamos brevemente como o debate em torno dessa questão se coloca. Segundo esses autores, o termo “competência” pode ser compreendido no sentido cognitivista chomskyano, isso é, como propriedades inatas e absolutas do sujeito, independentes do contexto social; mas também pode ser compreendido no sentido da "competência de comunicação" de Hymes (1973/1991), em uma abordagem funcionalista, que postula que as capacidades do sujeito se formam no quadro de uma aprendizagem social. No campo da análise do trabalho e em formação profissional, o termo ganhou amplitude de acordo com esse segundo sentido, considerando "competência" como

“capacidades requeridas para acessar o domínio de práticas sociais, capacidades disponíveis em cada indivíduo mas que devem, no entanto, se ajustar à realidade histórica dos modos de interação em uso em um grupo e cuja emergência demanda portanto mediação social e aprendizagem (ver Hymes)”<sup>95</sup> (BRONCKART, BULEA, POULIOT, 2005, p. 30-31, tradução nossa).

Nesse campo, o termo competência vem opor-se também à lógica dos conhecimentos certificados nas formações, privilegiando uma abordagem focada nas performances e no saber-fazer diante das situações profissionais. O aparecimento do termo "competência" nesse documento prescritivo dialoga, portanto, com esse amplo contexto sócio-histórico.

Retomando, foram selecionados e analisados os itens 1.2.1 (referente ao perfil do Professor da Educação Básica - PEB II - anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio - comum a todas as áreas) e 1.2.6 (referente ao perfil do Professor de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol) do Anexo da Resolução, que se organizam de forma similar, com parágrafos iniciais sobre o perfil, seguidos de uma lista numerada de competências e uma lista numerada de habilidades.

Os parágrafos iniciais do item 1.2.1, perfil comum a todas as áreas, se subdividem em quatro tópicos: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conhecimento pedagógico; e conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos. Todo o trecho é composto de discurso teórico, com verbos no presente genérico (refere-se, diz respeito, inclui), sem marcas de implicação do enunciador. Há a presença de alguns elementos de conexão (por sua vez, portanto) e poucos elementos coesivos anafóricos (alunos, suas especificidades). Observa-se presença de nominalizações após expressões como “tais como” ou “:”, que funcionam como uma listagem dos itens que compõem cada tópico, como se vê nesse exemplo:

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem

---

<sup>95</sup> No original: “Ce bref survol met en évidence deux mouvements d’orientation contraire : l’un allant des propriétés du sujet vers l’adaptation au milieu, l’autre allant des exigences du milieu aux capacités requises des sujets. Dans le premier cas, les compétences ont d’abord été définies comme des propriétés biologiques, absolues ou indépendantes de tout contexte concret (voir Chomsky) ; puis elles ont été redéfinies en tant que capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales, capacités disponibles en chaque individu mais qui doivent néanmoins s’ajuster à la réalité historique des modes d’interaction en usage dans un groupe, et dont l’émergence requiert dès lors médiation sociale et apprentissage (voir Hymes). Dans le second cas (en analyse du travail et en formation professionnelle), on part de l’analyse des caractéristiques de tâches collectives, on évalue l’efficacité et l’adéquation des performances d’individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient du caractère d’eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis desdites compétences.” (BRONCKART, BULEA, POULIOT, 2005, p. 30-31).

dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor. (SEDUC, 2010. Resolução SE 70, de 26-10-2010).

Os dois parágrafos iniciais do item 1.2.6, perfil do professor de língua estrangeira moderna, são compostos majoritariamente de discurso teórico, com exceção de um excerto pontual em discurso interativo, em que se observa o dêitico de pessoa (nós) enquanto marca de implicação do enunciador (*“A aprendizagem da língua espanhola, especificamente, deve contribuir também para uma maior aproximação entre nós, brasileiros, e os povos falantes do espanhol.”*), não na qualidade de gestor, educador ou prescritor, mas enquanto brasileiro.

Diferentemente da resolução analisada anteriormente, nesta as marcas de agentividade se restringem ao artigo 1o e 2o (em que o actante Secretário da Educação resolve a aprovação do Anexo). No anexo, as marcas de agentividade são apagadas pela presença do discurso teórico, com sujeitos abstratos, relações predicativas de tipo presentativas e verbos relacionais (por exemplo: a cultura profissional refere-se; temas transversais seguem o mesmo princípio; o conhecimento é importante). Na enumeração das competências e habilidades com verbos no infinitivo, as marcas de agentividade também são apagadas. O efeito prefigurativo e prescritivo do anexo se dá pelo fato de o Anexo constar em uma Resolução, na qual concursos, processos seletivos e atribuições dos professores se fundamentariam posteriormente. Se na Resolução anterior falava-se das várias instâncias envolvidas no CEL, não aprofundando a questão docente, nessa Resolução as prescrições para o perfil e para o trabalho do professor são pontualmente detalhadas.

No que diz respeito às modalizações, identificamos modalizações deônticas, sendo quatro ocorrências em 1.2.1 (deve, deve, precisa, é importante que), relacionadas à formação de professores e ao professor; e três em 1.2.6 (deve, deve, devem), relacionadas à aprendizagem e ao ensino e aprendizagem da língua. Essas modalizações apontam para o caráter injuntivo e prescritivo do documento em relação ao que se espera do professor e de sua ação em sala de aula. No perfil geral, observa-se uma relação de obrigatoriedade entre o docente e o conhecimento; já no perfil de LEM, observa-se uma relação de obrigatoriedade entre a aprendizagem e o que ela permite em termos de acesso a novos saberes e culturas, como vemos a seguir.

**Quadro 5.6** | Modalizações da Resolução SE 70, de 26-10-2010

1.2.1 Intro	A formação de professores	deve	assegurar o conhecimento
1.2.1 Intro	A formação de professores	deve	assegurar a aquisição
1.2.1 Intro	O professor	precisa	conhecer e ter conhecimento
1.2.1 Intro	o professor	É importante que	tenha uma visão global
1.2.6 Intro	A aprendizagem da LE	deve	promover o acesso
1.2.6 Intro	o ensino e a aprendizagem da LE	devem	constituir-se como instrumento
1.2.6 Intro	a aprendizagem da língua espanhola	deve	contribuir para aproximação

Fonte: Elaboração própria

Especificamente na introdução do item 1.2.6, é interessante notar que os processos colocados expressam uma visão de formação a partir das suas contribuições a longo prazo (verbos contribuir, promover, permitir, capacitar - em negrito abaixo), manifestando assim a visão educativa por trás do ensino da língua. Os complementos utilizados se encontram no campo semântico da ideia de ampliação de acesso aos saberes, valores, produções culturais e aproximação entre povos (acesso a outras culturas, outros modos de expressão, para além, a ampliação das possibilidades de acesso, abertos à diferença, maior aproximação, ampliação de seus horizontes, formação que o capacite - sublinhado abaixo), como vemos na sequência:

A aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular e nos centros de idiomas *deve **promover** o acesso a outras culturas, a outros modos de expressão de valores, ideias e sentimentos. Para além dos conteúdos instrumentais, têm relevância os que **contribuam** objetivamente para a **formação** de sujeitos críticos cuja **formação** lhes **permita** o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira *devem **constituir-se** como instrumento que **promova** a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos socialmente, **contribuindo** para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural.**

A aprendizagem da língua espanhola, especificamente, *deve **contribuir** também para uma maior aproximação entre nós, brasileiros, e os povos falantes do espanhol. Espera-se que o contato dos estudantes com as variedades linguísticas e culturais que caracterizam o idioma **contribua** para a ampliação de seus horizontes e para uma **formação** que o **capacite** para a refletir criticamente sobre a língua estrangeira e também sobre sua língua materna.*

(SEDUC, 2010. Resolução SE 70, de 26-10-2010, Item 1.2.6.)

Com relação à análise das relações predicativas, foram analisados cinco verbos no texto da Resolução, que possui apenas o preâmbulo e 2 artigos, e 111 (cento e onze) verbos nos itens 1.2.1 e 1.2.6 do Anexo, conforme a distribuição a seguir.



**Quadro 5.6** | Distribuição dos verbos da Resolução SE 70, de 26-10-2010

Seção	Item	Verbos na voz ativa	Verbos na voz passiva	Verbos no infinitivo	Total
Resolução		4	1		5
Anexo 1.2.1 PEB II – Perfil Geral	Introdução	22			22
	Competências			11	11
	Habilidades			22	22
Anexo 1.2.6 Perfil LEM - Espanhol	Introdução	9			9
	Competências			10	10
	Habilidades			32	32
				Total	111

Fonte: Elaboração própria

Com relação aos verbos no infinitivo, listados nas competências e habilidades e aos tipos de processos envolvidos, temos a seguinte análise:

**Quadro 5.7** | Verbos e tipos de processos da Resolução SE 70, de 26-10-2010

Resolução	Parte	Verbos no infinitivo	Processos
Anexo 1.2.1 PEB II – Perfil Geral	Competências (11)	compreender (4), explicar, demonstrar domínio (2), incentivar, propor, situar, reconhecer	6 mentais 2 materiais 2 comportamentais 1 verbal
	Habilidades (22)	caracterizar, compreender (2) identificar (12) novas demandas / formas de atuação / a composição / os diferentes componentes da proposta / características SARESP / problema e soluções / componentes que organizam plano de aula / estratégias preventivas / características progressão continuada / o espaço de trabalho coletivo / práticas educativas indicar, interpretar, justificar reconhecer (3) / a existência de formas de violência / estratégias	16 mentais 3 materiais 2 comportamentais 1 verbal
Anexo 1.2.6 Perfil LEM - Espanhol	Competências (10)	compreender (2), entender (3), estar atento, reconhecer (2), valorizar (2)	7 mentais 3 comportamentais
	Habilidades (32)	analisar (2), aplicar (2) estratégias / recursos, articular conteúdos (2), avaliar (4), conhecer (3), desmistificar, estabelecer relações, identificar (3), interpretar textos, ler, promover a implementação, reconhecer (4), redirecionar, refletir (3), utilizar (3)	20 mentais 10 materiais 2 comportamentais
Total	75		

Fonte: Elaboração própria

Tanto nas competências, quanto nas habilidades listadas nos dois perfis, observa-se uma predominância de processos mentais (como analisar, compreender, interpretar, entender, refletir), seguida de processos comportamentais (valorizar, estar atento, demonstrar domínio, reconhecer preconceitos) e materiais (utilizar estratégias, aplicar recursos, articular

conteúdos) e verbais (explicar, justificar). Evidentemente, como Halliday e Matthiessen (2004) colocam, existe uma continuidade entre as categorias dos processos, sendo assim, essa caracterização não é absoluta, mas fluida, podendo haver sobreposição de processos.

De todo modo, essas análises evidenciam que, enquanto documento que prescreve o perfil de ingresso de professores na rede, o anexo da Resolução SE n. 70 enumera competências e habilidades que demandam grande capacidade de análise, identificação, reconhecimento e avaliações das situações de ensino; importante domínio e consciência dos próprios comportamentos; e, por fim, utilização, aplicação e implementação de ações didáticas envolvendo a linguagem, as culturas e a sociedade. Especificamente para a atuação com LE, para além das habilidades envolvendo conhecimentos linguísticos, didáticos e metodológicos, são mencionadas a implementação dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostas pela UNESCO, a pluralidade linguística, a desmistificação de estereótipos e preconceitos linguísticos.

### **5.3 Síntese das análises dos textos prescritivos**

As análises dos Decretos no. 27.270, de 10-08-1987 e no. 54.758 de 10-09-2009, e das Resoluções SE no.44 de 13-08-2014 e no.70 de 26-10-2010 permitiram compreender o contexto de criação dos CELs e sua evolução, dialogando com a história educacional no país, bem com sua forma de organização e de conceber o trabalho de ensino dos professores de francês.

Foi possível compreender, por um lado, o estatuto prefigurativo (no nível perlocutório e situacional) desses documentos, enquanto atos normativos de chefes do Executivo, como governadores e secretários de educação, que permitem que a realidade concreta social seja modificada e que as oportunidades de ensino e de aprendizagem do francês viessem a existir. Por outro lado, verificamos também o estatuto prescritivo (no nível ilocutório) desses textos, observando que seu caráter injuntivo determina e regula as ações dos actantes envolvidos, incluindo deveres, direitos, obrigações e casos facultativos. No nível proposicional, não observamos o caráter procedimental (referente a descrição de ações sequenciais ou cronológicas) nos documentos analisados, entretanto, foi possível analisar as relações predicativas existentes, categorizando os tipos de processos.

Em síntese, as análises detalhadas acima mostraram a predominância do tipo de discurso teórico, a presença de modalizações deônticas e lógicas de possibilidade, o caráter injuntivo pelos verbos no futuro, a caracterização dos elementos de conexão (operadores lógico-argumentativos e elementos coesivos nominais), marcas de agentividade e relações predicativas.

Com relação ao agir do professor, enquanto a Resolução no.44 de 2014, concebe o agir do ponto de vista da gestão educacional, apreendendo esse agir do ponto de vista administrativo (sobretudo da atribuição de aulas), a Resolução no. 70 de 2010, ao detalhar o perfil dos docentes e as competências e habilidades desejadas, apreende-o do ponto de vista didático e educativo, qualificado através de processos mentais (grande capacidade de análise, identificação, reconhecimento e avaliação das situações de ensino), relacionais (importante domínio e consciência dos próprios comportamentos), materiais e verbais (utilização, aplicação e implementação de ações didáticas envolvendo a linguagem, as culturas e a sociedade), conforme detalhamos nas análises. É esperado que o agir do professor de francês leve em conta também a educação na sociedade contemporânea, como dissemos anteriormente, proposta pela UNESCO, a pluralidade linguística, a desmistificação de estereótipos e preconceitos linguísticos. Interessante observar que aspectos mais pragmáticos como a gestão da sala de aula e recursos didáticos não são mencionados.

Já a finalidade do agir do professor é considerada a partir de suas contribuições a longo prazo, como meio de ampliar o acesso aos saberes, valores, produções culturais e aproximação entre povos, sendo assim, uma finalidade de grande abrangência associada ao efeito do seu trabalho sobre o aluno.

## CAPÍTULO 6 | SISTEMA EDUCACIONAL: UM PANORAMA DO CEL EM NÚMEROS (2015 A 2019)

*“É preciso sair da ilha para ver a ilha.”*

*(SARAMAGO, 1998)*



Este capítulo apresenta características quantitativas do sistema educacional do CEL que se relacionam com aspectos levantados pelos professores nas entrevistas, a partir de dados brutos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, solicitados pelo Serviço de Informações ao Cidadão em 2020. Serão apresentadas cinco seções: a distribuição dos CEL no território do Estado de São Paulo (6.1), números de alunos e turmas (6.2), números de alunos e turmas por língua ensinada e estágio (6.3), professores e coordenadores (6.4) e, por fim, orçamento (6.5). Ao final, apresentamos uma síntese dos resultados das análises quantitativas (6.6) e discutimos duas questões principais que se ligam aos dados das entrevistas.


### 6.1 A distribuição dos CEL no território do Estado de São Paulo

Os dados quantitativos proporcionam uma visão mais ampla sobre as dimensões dessa instituição. Os Centros de Estudo de Línguas funcionam como classes vinculadas às escolas estaduais regulares (cuja abreviação em alguns documentos pode constar como CEL JTO À EE – Centro de Estudos de Línguas junto à escola estadual). O número total informado no início de 2020 é de **duzentos e noventa (290) Centros de Estudo de Línguas** no Estado de São Paulo.

A organização dos CEL se dá pelas Diretorias de Ensino (DE) da Secretaria de Estado de Educação, que se organizam no território do Estado de São Paulo, conforme ilustram os mapas abaixo. A capital de São Paulo conta com 13 DE, a região metropolitana com 14 DE e os demais polos regionais no interior somam 63 DE, perfazendo um total de 91 DE.

**Tabela 6.1 | Organização das Diretorias de Ensino no Estado de São Paulo**

Diretorias de Ensino do Interior de São Paulo	
 <p>DE Interior – Fonte da imagem: Site da SEDUC  <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_ISP_Diretoria.asp">http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_ISP_Diretoria.asp</a> Acesso em: 03 jan. de 2023.</p>	<p><b>DE – Interior de SP (63)</b></p>
 <p>DE Grande São Paulo – Fonte da imagem: Site da SEDUC  <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_GSP_Diretoria.asp">http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_GSP_Diretoria.asp</a> Acesso em: 03 jan. de 2023.</p>	<p><b>DE – Grande São Paulo (15)</b></p> <p>CAIEIRAS  CARAPICUIBA  DIADEMA  GUARULHOS NORTE  GUARULHOS SUL  ITAPECERICA DA SERRA  ITAPEVI  ITAQUAQUECETUBA  MAUA  MOGI DAS CRUZES  OSASCO  SANTO ANDRE  SAO BERNARDO DO CAMPO  SUZANO  TABOÃO DA SERRA</p>

<p style="text-align: center;">Diretorias de Ensino da Capital</p>  <p style="text-align: center;">DE Capital – Fonte da imagem: Site da SEDUC  <a href="http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_Cap_Diretoria.asp">http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Map_Cap_Diretoria.asp</a> Acesso em: 03 jan. de 2023.</p>	<p><b>DE – Capital (13)</b></p> <p>CENTRO  CENTRO OESTE  CENTRO SUL  LESTE 1  LESTE 2  LESTE 3  LESTE 4  LESTE 5  NORTE 1  NORTE 2  SUL 1  SUL 2  SUL 3</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

É possível observar que a distribuição das unidades dos CEL por DE se dá de maneira variada, conforme vemos na tabela abaixo, que indica a quantidade de CEL por DE, em ordem decrescente.

<b>Tabela 6.2   Número de CEL por Diretoria de Ensino</b>			
<b>Diretoria de Ensino</b>	<b>Qtde. de CEL</b>	<b>Diretoria de Ensino</b>	<b>Qtde. de CEL</b>
FRANCA	10	MAUA	3
SAO JOAO DA BOA VISTA	9	MOGI DAS CRUZES	3
SANTOS	8	PIRASSUNUNGA	3
SERTAOZINHO	8	SAO CARLOS	3
OSASCO	7	SUL 1	3
VOTORANTIM	7	TAQUARITINGA	3
SANTO ANASTACIO	6	TAUBATE	3
SUL 3	6	AMERICANA	2
ASSIS	5	ANDRADINA	2
CAMPINAS OESTE	5	ARACATUBA	2
CENTRO SUL	5	AVARE	2
GUARATINGUETA	5	CARAGUATATUBA	2
ITAPEVI	5	CARAPICUIBA	2
MOGI MIRIM	5	CATANDUVA	2
PIRACICABA	5	CENTRO	2
SAO VICENTE	5	ITAPETININGA	2
SUZANO	5	ITAPEVA	2
ADAMANTINA	4	ITAQUAQUECETUBA	2
ARARAQUARA	4	JALES	2
BIRIGUI	4	JOSE BONIFACIO	2
BOTUCATU	4	LESTE 2	2
BRAGANCA PAULISTA	4	LIMEIRA	2
CAIEIRAS	4	OURINHOS	2
FERNANDOPOLIS	4	SAO BERNARDO DO CAMPO	2
ITAPECERICA DA SERRA	4	SAO JOSE DO RIO PRETO	2

ITU	4	SAO JOSE DOS CAMPOS	2
JABOTICABAL	4	SOROCABA	2
JAU	4	TUPA	2
LESTE 5	4	VOTUPORANGA	2
MIRANTE DO PARANAPANEMA	4	APIAI	1
NORTE 2	4	DIADEMA	1
PINDAMONHANGABA	4	GUARULHOS NORTE	1
PRESIDENTE PRUDENTE	4	GUARULHOS SUL	1
SAO JOAQUIM DA BARRA	4	ITARARE	1
SAO ROQUE	4	JACAREI	1
SUMARE	4	LESTE 4	1
BARRETOS	3	LINS	1
BAURU	3	MIRACATU	1
CAMPINAS LESTE	3	NORTE 1	1
CAPIVARI	3	PENAPOLIS	1
CENTRO OESTE	3	PIRAJU	1
JUNDIAI	3	REGISTRO	1
LESTE 1	3	RIBEIRAO PRETO	1
LESTE 3	3	SANTO ANDRE	1
MARILIA	3	SUL 2	1
-	-	TABOÃO DA SERRA	0
-	-	Total	290

Fonte dos dados: Cadastro de escolas

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Nessa distribuição de CEL por DE, é possível identificar que 90% das DE possuem entre 1 e 5 unidades de CEL.

Tabela 6.3   Distribuição de CEL por DE				
Tipo de DE	Quantidade de DE	%	Subtotal de CEL	%
Diretorias de ensino com 10 CEL	1	1,1	10	3,4
Diretorias de ensino com 09 CEL	1	1,1	9	3,1
Diretorias de ensino com 08 CEL	2	2,2	16	5,5
Diretorias de ensino com 07 CEL	2	2,2	14	4,8
Diretorias de ensino com 06 CEL	2	2,2	12	4,1
Diretorias de ensino com 05 CEL	9	9,9	45	15,5
Diretorias de ensino com 04 CEL	19	20,9	76	26,2
Diretorias de ensino com 03 CEL	16	17,6	48	16,6
Diretorias de ensino com 02 CEL	22	24,2	44	15,2
Diretorias de ensino com 01 CEL	16	17,6	16	5,5
Diretorias de ensino com 00 CEL	1	1,1	0	0,0
<b>Total de DE</b>	<b>91</b>	<b>100,0</b>		<b>0,0</b>
<b>Total de CEL</b>			<b>290</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Com relação à distribuição por região, ao contrário do que uma visão centrada nas metrópoles poderia sugerir, a distribuição das unidades dos CEL segue uma proporção e distribuição diluídas entre os polos regionais das DE, não se acumulando nas capitais e regiões metropolitanas.

<b>Tabela 6.4   Distribuição de CEL por macrorregião</b>			
<b>Região</b>	<b>DE</b>	<b>CEL</b>	<b>% do total de CEL</b>
Interior e demais polos regionais	63	211	72,8%
Grande São Paulo	15	41	14,1%
São Paulo - Capital	13	38	13,1%
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>290</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

## 6.2 Números de alunos e turmas

O número total de alunos matriculados nos CEL do estado de SP pode ser estimado em torno de 50 mil por ano, considerando o histórico dos anos de 2015 a 2020. Os dados fornecidos pela SEDUC indicam a quantidade de matrículas e informam que, por se tratar de cursos modulares (semestrais), cada aluno terá duas matrículas ao ano. Assim, o cálculo do número estimado de alunos matriculados por ano (última coluna) foi realizado presumindo que cada aluno se matriculará duas vezes ao ano.

<b>Tabela 6.5   Número de alunos matriculados por ano no CEL</b>			
<b>Ano letivo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Qtde. matrícula por ano (2 por ano)</b>	<b>Cálculo estimado de alunos por ano</b>
2015	CEL	108.216	54.108
2016	CEL	103.253	51.627
2017	CEL	102.019	51.010
2018	CEL	99.771	49.886
2019	CEL	101.267	50.634
2020*	CEL	52.714	26.357
Fonte dos dados: Cadastro de Alunos de cada Ano			
*2020 – apenas 1º semestre			

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Já o total de alunos que concluíram os módulos fica em torno de um quarto (25%) do total de matriculados de cada ano, como evidenciam os registros a seguir. Os dados fornecidos não especificam se os concluintes são referentes ao final da formação completa ou ao final de cada módulo.

<b>Tabela 6.6   Número de alunos concluintes por ano no CEL</b>		
<b>Ano letivo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Total</b>
2015	CEL	13.433
2016	CEL	13.043
2017	CEL	13.509
2018	CEL	12.318
2019	CEL	12.287
Fonte dos dados: Cadastro de Alunos de cada Ano		

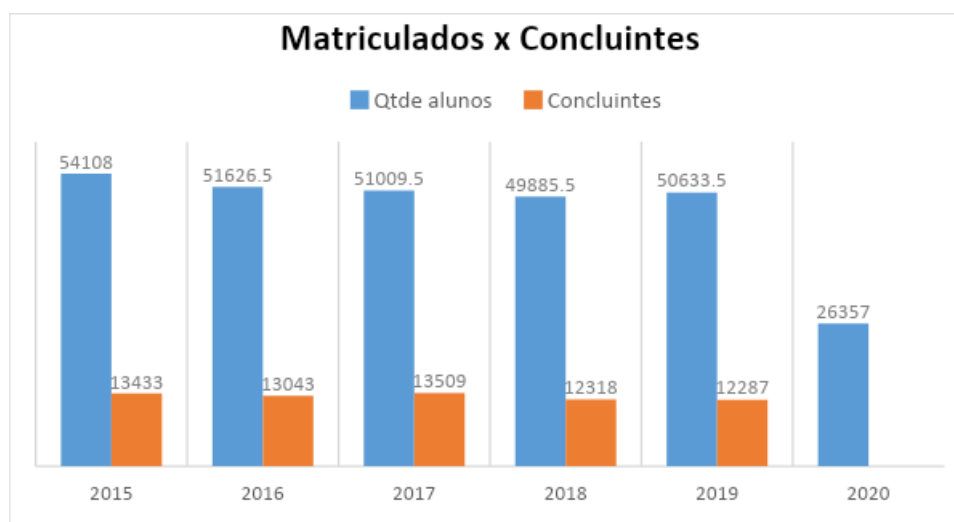
Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC



A título de comparação, é possível relacionar o número de alunos matriculados (50.634) e o número de alunos concluintes no CEL (12.287) no ano de 2019 com o total de matrículas do Ensino Fundamental Anos Finais (1.341.005) e do Ensino Médio da rede pública estadual (1.241.908) (INEP, 2020)<sup>96</sup>. Os alunos matriculados no CEL representam 1,96% desse universo de alunos da rede pública estadual e os concluintes do CEL, 0,47%.

O gráfico abaixo ilustra a relação entre as informações das duas tabelas anteriores:

**Gráfico 6.1 | Matriculados x Concluintes do CEL**



Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

A razão aproximada de um quarto de concluintes para o total de matriculados aponta uma diferença significativa que se reflete de maneira muito evidente tanto nos gráficos quanto na configuração das salas de aulas. Essa questão nos levará a uma discussão, na seção 6.6, sobre o fenômeno do abandono e da evasão escolar.

### 6.3 Números de alunos e turmas por língua ensinada e estágio

Após essa primeira abordagem geral, podemos observar como a situação se declina para cada uma das línguas ensinadas no que se refere às turmas e ao total de alunos. A tabela abaixo apresenta o número total de turmas por cada uma das línguas ensinadas no CEL, nos anos de 2015 a 2019.

<sup>96</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. (disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/quest/lista-de-publicacoes> > Estatísticas e Indicadores Educacionais. acesso em 08 de março de 2021)

**Tabela 6.7 | Número de turmas por língua ensinada**

Ano letivo	TURMAS ALEMAO	TURMAS FRANCES	TURMAS ITALIANO	TURMAS JAPONES	TURMAS MANDARIM	TURMAS INGLES	TURMAS ESPANHOL	Total
2015	235	456	153	196	22	448	4166	5676
2016	229	456	167	200	0	461	4009	5522
2017	206	433	146	192	0	472	3731	5180
2018	192	431	160	227	4	434	3458	4906
2019	188	491	207	273	7	449	3536	5151

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

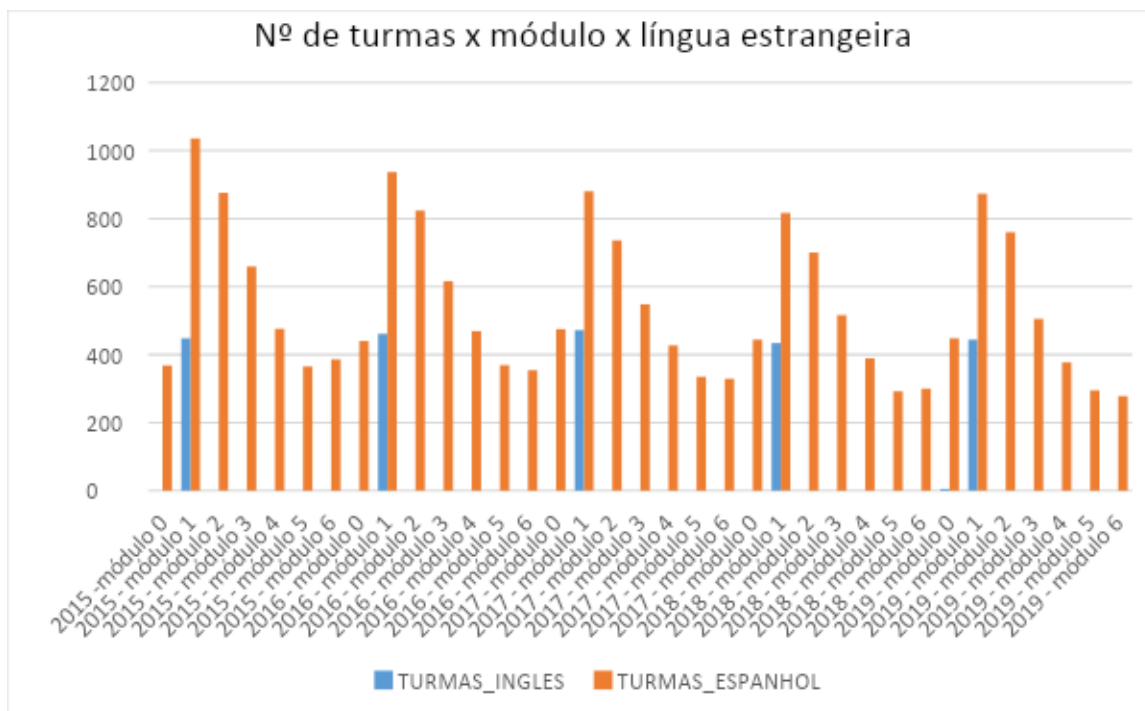
**Tabela 6.8 | Número de turmas por língua ensinada**

Ano letivo	TURMAS ALEMAO	TURMAS FRANCES	TURMAS ITALIANO	TURMAS JAPONES	TURMAS MANDARIM	TURMAS INGLES	TURMAS ESPANHOL	Total
	2015	235	456	153	196	22	448	
%	4,1	8,0	2,7	3,5	0,4	7,9	73,4	100
2016	229	456	167	200	0	461	4009	5522
%	4,1	8,3	3,0	3,6	0,0	8,3	72,6	100
2017	206	433	146	192	0	472	3731	5180
%	4,0	8,4	2,8	3,7	0,0	9,1	72,0	100
2018	192	431	160	227	4	434	3458	4906
%	3,9	8,8	3,3	4,6	0,1	8,8	70,5	100
2019	188	491	207	273	7	449	3536	5151
%	3,6	9,5	4,0	5,3	0,1	8,7	68,6	100
Mediana	210,0	453,4	166,6	217,6	6,6	452,8	3780,0	5287,0
%	4,0	8,6	3,2	4,1	0,1	8,6	71,4	100,0

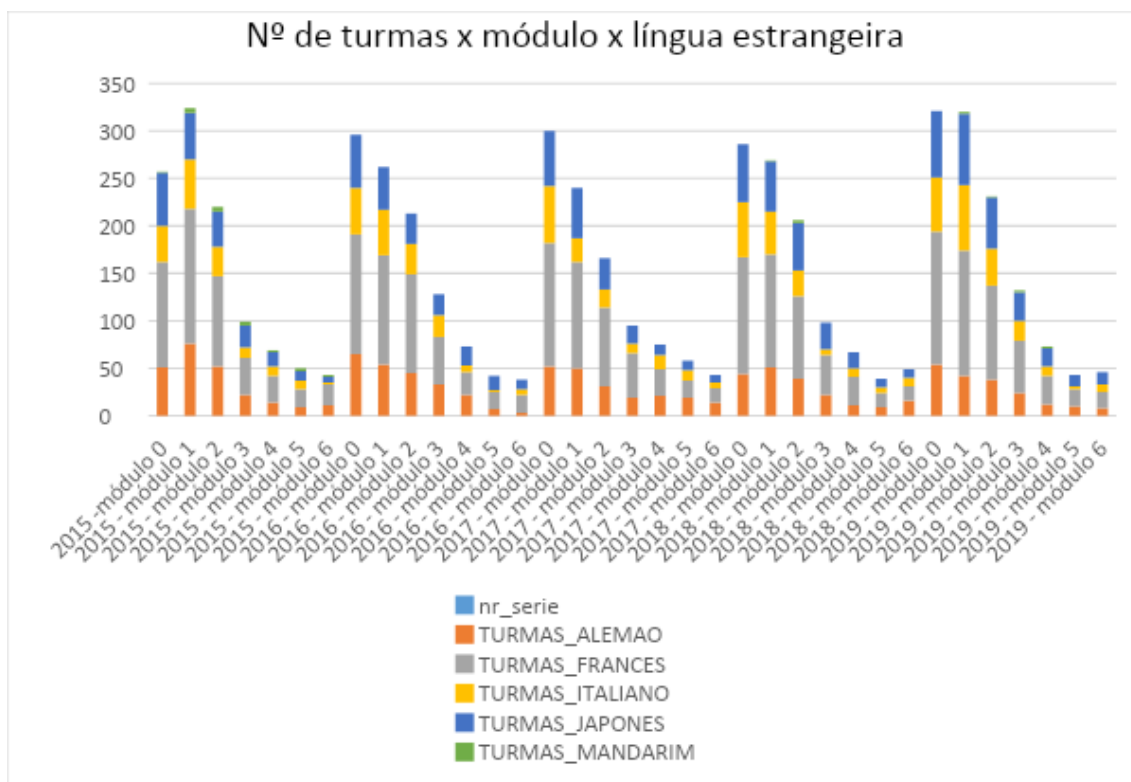
Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Observa-se que há grande predominância das turmas de língua espanhola, que perfazem em média mais de 70% das turmas do CEL. Em seguida, destacamos as turmas de inglês, que têm a particularidade de oferecer somente o módulo 1 do curso. Nos dados fornecidos, não há oferecimento de turmas de inglês para outros níveis. Cremos que isso se justifica pelo fato de que o inglês já consta na grade curricular obrigatório do ensino básico no Brasil. Na sequência, temos as turmas de francês com uma média de 8% do total de turmas, alemão com 4%, japonês com 3%, italiano com 3% e mandarim com menos de 1% do total de turmas.

Os dois gráficos abaixo ilustram o número de turmas de cada língua em cada módulo. Observa-se a tendência típica de mais turmas nos níveis iniciantes e menos turmas nos níveis avançados. Como as ordens de grandeza do total de turmas são muito diferentes, separamos os gráficos abaixo para melhor visualização. No primeiro, apresentamos a situação do inglês e do espanhol e, no segundo, a situação das demais línguas.

**Gráfico 6.2** | Número de turmas por módulo de 2015 a 2019 em inglês e espanhol

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

**Gráfico 6.3** | Número de turmas por módulo de 2015 a 2019 nas demais línguas estrangeiras

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Ao se analisar o número de alunos concluintes por cada uma das línguas ensinadas, observa-se a predominância do espanhol e do inglês, novamente. Juntas, essas duas línguas somam 95% do total de concluintes, tendo um aumento no espanhol (51% para 59%) e uma diminuição no inglês (45% para 37%), no período de 2015 a 2019.

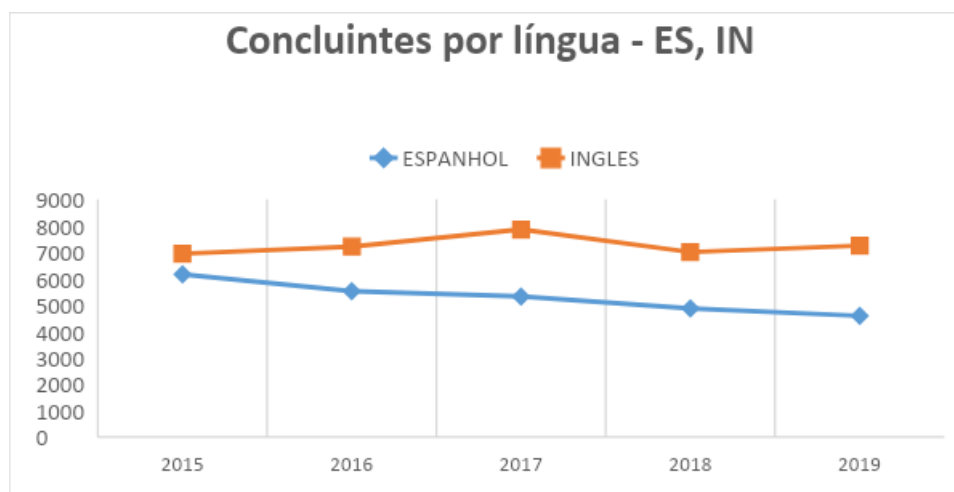
Tabela 6.9   Número de alunos concluintes por língua no CEL								
Ano letivo	ALEMAO	FRANCES	ITALIANO	JAPONES	MANDARIM	ESPANHOL	INGLES	Total concluintes
2015	82	170	16	43	16	6163	6943	13433
2016	24	157	61	72	0	5520	7209	13043
2017	90	123	49	63	0	5323	7861	13509
2018	118	158	78	86	0	4873	7005	12318
2019	47	158	65	153	23	4592	7249	12287

Fonte: Cadastro de Alunos de cada ano - alunos concluintes

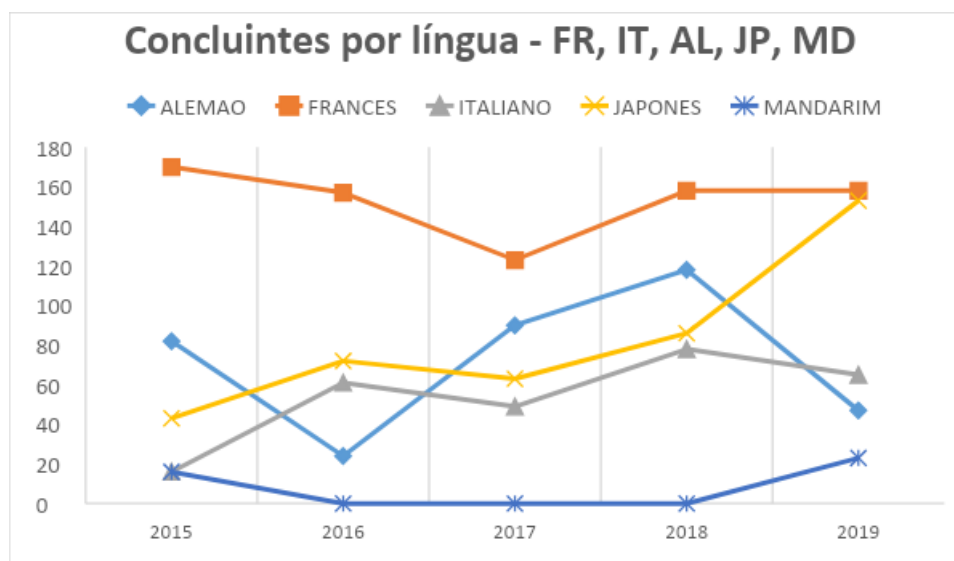
Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

O número de concluintes das outras línguas somam apenas 5% do total. Os números absolutos são bastante restritos se comparados ao total. Os gráficos a seguir ilustram os dados dos alunos concluintes por língua entre 2015 e 2019. Para uma melhor visualização, separamos em dois gráficos novamente:

**Gráfico 6.4 | Número de alunos concluintes de 2015 a 2019 em inglês e espanhol**



Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

**Gráfico 6.5** | Número de alunos concluintes de 2015 a 2019 nas demais línguas estrangeiras

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

Se dividirmos o número de concluintes de cada língua pelo respectivo número de turmas do último módulo (estágio 6), observamos que haveria apenas uma média de 5 a 9 alunos em cada uma das turmas do estágio 6.

A visível diminuição do número de turmas, o restrito número de concluintes e essa média de 5 a 9 alunos por turmas de último nível confirmam, no nível do sistema educativo, a preocupação que os professores verbalizaram em suas entrevistas. Mais do que uma confirmação, os dados quantitativos apresentados apontam para um padrão sistêmico de diminuição, que vem se mantendo consistente ao longo dos anos.

#### 6.4 Professores e coordenadores

A tabela abaixo aponta o número de professores por categoria e o número total de professores e coordenadores no CEL, que perfazem, em média, um total de mil profissionais por ano. Se considerarmos que o CEL teve uma média de aproximadamente cinco mil turmas nos últimos cinco anos, temos uma média de um professor para cada cinco turmas aproximadamente. Essa média é apenas uma referência geral, pois evidentemente há professores com menos ou mais turmas a depender da língua oferecida, do CEL em que trabalha, da demanda local e de sua disponibilidade.

Tabela 6.10   Número de professores e coordenadores do CEL					
MÊS / ANO	PEB I	PROF II	PEB II	PC	TOTAL GERAL
10/2015	138	1	822	85	1.046
10/2016	159	-	811	88	1.058
10/2017	157	-	739	96	992
10/2018	127	-	739	97	963
10/2019	114	-	802	95	1.011
PEB I – Professor da Educação Básica I (atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)					
PEB II – Professor da Educação Básica II (atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)					
PC – Professor Coordenador					
<i>Fonte: Totalização dos Docentes Afastados e com Aulas Atribuídas CEL - Centro De Estudos De Línguas; Fonte: Cadastro Carga Horária X Funcional da Educação; SEDUC/CGRH/DEPLAN/CEPEA</i>					
<i>Período: outubro 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019</i>					

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

## 6.5 Orçamento

Em termos de orçamento dedicado ao CEL, os dados obtidos contemplam duas categorias: um é o orçamento de **custeio**, que contempla todo gasto com material de consumo e serviços, incluindo material didático, educativo e cultural (como livros, mapas, etc.), material de escritório, serviços gráficos, outros serviços de terceiros (manutenção, etc.). O outro é orçamento de **investimento**, gasto com material permanente, como equipamentos e mobiliário em geral. A Tabela 6.11: Orçamento (investimento e custeio) destinado ao CEL (2008 a 2019) a seguir informa esses dados orçamentários no período de 2008 a 2019.

Observa-se que, em todo o período, a maior parte do orçamento é destinada à verba de custeio e que de 2016 a 2019 não houve verba de investimento para o CEL. De 2013 a 2017, nota-se a regressão da verba total, seguido de um ligeiro aumento nos anos de 2018 e 2019. É importante destacar que as verbas estaduais seguem estratégias ligadas a decisões políticas, que por sua vez variam de acordo com o quadro técnico instalado pelo governo eleito.

As despesas com folha de pagamento, alimentação, transporte, projetos especiais (passeios culturais e visitas), bem como as obras e reformas não constam nos montantes apresentados, pois são incluídos em outras modalidades de orçamento em conjunto com outros projetos escolares.

Comparando o orçamento de custeio e investimento do CEL com o orçamento total da SEDUC, obtemos as porcentagens indicadas na Tabela 6,12: Porcentagem do orçamento do CEL em relação ao orçamento da SEDUC (2008 a 2019).

**Tabela 6.11 | Orçamento (investimento e custeio) destinado ao CEL (2008 a 2019)**

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total Geral
<b>Investimento</b>	568.921,50	206.511,91	375.966,68	1.477.193,89	290.320,48	1.413.834,29	787.510,49	293.540,26	-	-	-	-	5.413.799,50
<b>Inv. %</b>	3,8%	42,87%	46,44%	9,16%	30,17%	7,3%	8,87%	37,38%	-	-	-	-	
<b>Custeio</b>	897.187,32	275.152,53	433.615,45	14.655.985,5	671.990,64	17.949.330,9	8.095.442,17	491.644,69	199.950,00	30.319,50	142.602,50	460.432,50	44.303.653,8
<b>Cust. %</b>	61,2%	57,13%	53,56%	90,84%	69,83%	92,7%	91,13%	62,62%	100%	100%	100%	100%	
<b>Total</b>	1.466.108,82	481.664,44	809.582,13	16.133.179,4	962.311,12	19.363.165,2	8.882.952,66	785.184,95	199.950,00	30.319,50	142.602,50	460.432,50	49.717.453,3

Fonte: Sigeo - Período 2008 a 2019 - Consulta em 13/07/2020.

**Tabela 6.12 | Porcentagem do orçamento do CEL em relação ao orçamento da SEDUC (2008 a 2019)**

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total Geral
<b>Orçamento - SEDUC</b>	13.451,6	15.513,5	16.293,2	19.725,3	22.339,3	24.258,0	27.031,9	28.426,4	28.451,4	30.459,9	30.784,7	32.444,3	289.180.
<b>Orç. Liquidado exclusivo CELs</b>	53.413,0	73.573,0	95.513,0	91.452,0	77.933,0	49.146,0	06.726,0	89.547,0	13.712,0	70.640,0	66.023,0	94.699,0	282.377,0
<b>% em relação à SEDUC</b>	0,011%	0,003%	0,005%	0,082%	0,004%	0,080%	0,033%	0,003%	0,001%	0,000%	0,000%	0,001%	0,017%

Fonte: Sigeo - Período 2008 a 2019 - Consulta em 13/07/2020.

Os dados informam que a porcentagem do orçamento de custeio e investimento exclusiva do CEL não representam uma parcela significativa do orçamento total da SEDUC. Ao contrário, apenas nos anos de 2008, 2011 e 2013 o orçamento do CEL chega à segunda casa decimal. No conjunto dos doze anos contabilizados, o CEL representa 0,017% do orçamento da SEDUC.

Apesar de não estarem contabilizados os pagamentos aos professores e verbas para projetos especiais, o orçamento de custeio e investimento do CEL se mostra defasado em relação do número de alunos que atende. Para o período de 2015 a 2019, a média de os alunos matriculados no CEL representam 1,43% do universo de alunos da rede pública estadual e os concluintes, 0,37%, enquanto o orçamento de custeio e investimento representa 0,005% do orçamento da SEDUC.

Em números absolutos, isso equivale a dizer que o orçamento de custeio e investimento acumulado no período de 2015 a 2019 (R\$1.618.489,45), dividido pelo número de alunos do mesmo período, perfaz um total de R\$ 6,29 reais por aluno matriculado nesse período.

<b>Tabela 6.13   Valor investido por aluno do CEL (2015-2019)</b>	
	<b>Matriculados</b>
<b>Orçamento de custeio e investimento acumulado no período de 2015 a 2019</b>	R\$1.618.489,45
<b>Total de alunos matriculados acumulado de 2015 a 2019</b>	257.263
<b>Média do valor de (custeio e investimento do CEL) por aluno</b>	R\$ 6,29

Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SEDUC

No entanto, é preciso destacar que cada aluno da rede já é custeado com uma base estabelecida pelo MEC já define um valor anual mínimo nacional por aluno para fins de repasses do FUNDEB. Esses valores foram de R\$ 2.545,31 em 2015<sup>97</sup> e R\$ 3.238,52 em 2019<sup>98</sup>. O valor investido por aluno do CEL calculado acima nos aponta apenas o investimento suplementar ao valor mínimo já estimado pelo MEC.

<sup>97</sup> Portaria Interministerial Nº 8, de 5 de novembro de 2015 do Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. DOU Publicado em: 06/11/2015 | Edição: 212 | Seção: 1 | Página: 11 [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/33306910/do1-2015-11-06-portaria-interministerial-n-8-de-5-de-novembro-de-2015-33306901](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/33306910/do1-2015-11-06-portaria-interministerial-n-8-de-5-de-novembro-de-2015-33306901) (Acesso em 21 de junho de 2021)

<sup>98</sup> Portaria Interministerial Nº 7, de 28 de dezembro de 2018 do Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. DOU Publicado em: 31/12/2018 | Edição: 250 | Seção: 1 | Página: 55 [https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698) (Acesso em 21 de junho de 2021)



Assim como a questão da diminuição do número de alunos, a questão orçamentária também é mencionada na entrevista com os professores, que relatam tanto a falta de recursos de consumo (fotocópias para as aulas e para as provas), quanto de recursos tecnológicos (projektor) e didáticos (livros) para ensino.

## **6.6. Síntese dos resultados das análises quantitativas e duas discussões necessárias**

Os resultados das análises dos dados quantitativos apresentados respondem, em certa medida, à carência de divulgação estatística específica sobre o contexto do CEL e trazem à tona duas discussões muito presentes no campo da Educação: a questão do *abandono e evasão escolar* e a questão do *subfinanciamento da educação*. Apesar de não serem o escopo principal de nosso trabalho, essas duas questões merecem ser brevemente pontuadas, uma vez que fazem parte do macrocontexto do sistema educacional que enquadra o trabalho do professor de francês no CEL participantes desta pesquisa.

### **6.6.1 Abandono escolar**

Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola em um ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema”<sup>99</sup>. No dos CEL, não temos um termo específico, uma vez que se trata de um curso feito em paralelo à escolarização obrigatória, sendo assim, optamos por utilizar o termo abandono, tendo em vista que há a oportunidade de os inscritos retornarem ao curso.

Apesar de o Resumo Técnico do Estado de São Paulo - Censo da Educação Básica (INEP, 2020) não apresentar estatísticas específicas sobre o abandono dos cursos de línguas nos CEL, as análises quantitativas acima apresentadas nos apontam para essa realidade e acreditamos ser possível compreender, em parte, essa questão dentro do contexto maior do abandono escolar no Brasil.

Rumberger e Lim (2008) fazem uma revisão sistemática de vinte e cinco anos de pesquisa sobre o tema e apresentam um modelo conceitual com duas perspectivas: fatores individuais e fatores institucionais (escola, família e comunidade). Dentro dos fatores individuais relacionados com o abandono, encontram-se: trajetória (aspectos

---

<sup>99</sup> INEP (1998). Censo escolar. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206)

sociodemográficos, saúde, experiências anteriores), atitudes (objetivos, valores, auto percepções), comportamentos (engajamento, pares, oportunidades de emprego) e performance (realização, persistência). Dentro dos fatores institucionais, encontram-se: família (estrutura, recursos, práticas), escola (composição, estrutura recursos e práticas) e comunidades (composição e recursos).

Os primeiros estudos que investigaram as questões de evasão no Brasil conseguiram identificar os indicadores sociodemográficos associados à questão do abandono, através de análises observando a população em idade de escolarização obrigatória que não se encontrava na escola, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios (PNAD) do IBGE.

O Relatório da Pesquisa Sobre Abandono Escolar - doravante PSAE - (CAED, 2010) e um artigo posterior utilizando os dados primários desse relatório (SOARES et al, 2015) apresentam uma revisão da literatura sobre o tema (a qual não retomaremos aqui) e um aprofundamento dos estudos realizados até então. Apenas destacaremos que havia uma carência em identificar a correlação entre fatores intra e extraescolares com o abandono precoce. Assim, a PSAE coletou informações de 3418 entrevistados sobre o ensino médio em Minas Gerais. Os questionários investigaram características individuais, como trajetória escolar, situação socioeconômica dos estudantes; características da escola, como a impressão (ou percepção) que os alunos têm a respeito dos professores; e características da família, com asserções ou perguntas relacionadas aos fatores listados no quadro abaixo.

#### Quadro 6.1 | Fatores relacionados ao abandono escolar

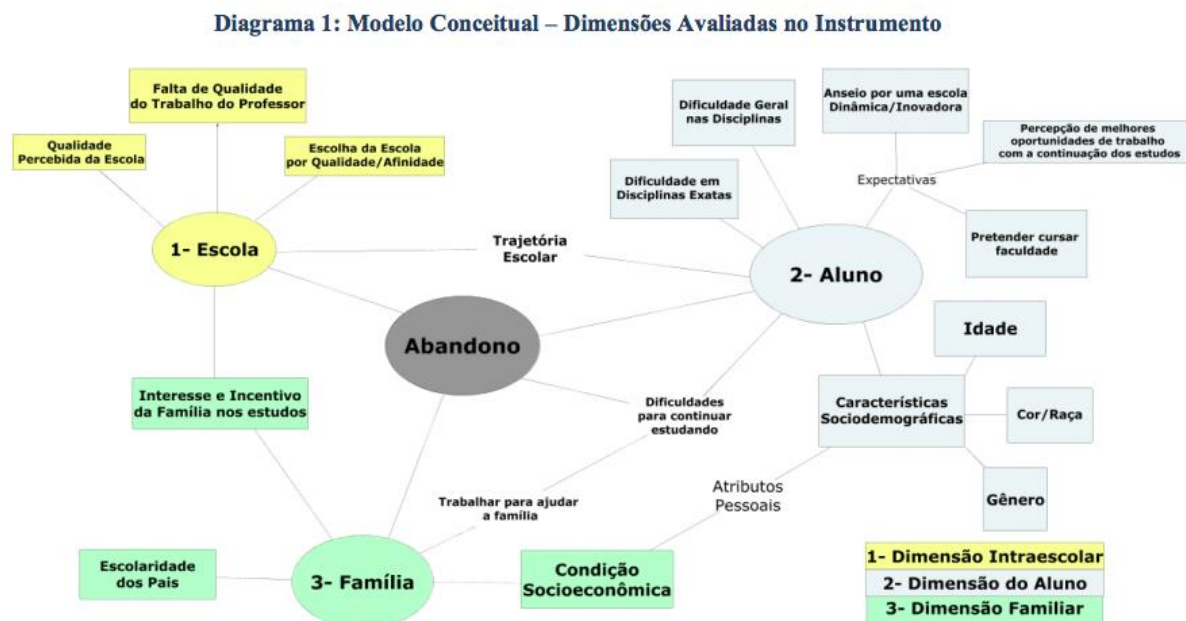
Quadro 1 – Descrição dos fatores da PSAE, 2009

Fator	Descrição
Índice socioeconômico (ISE)	Relaciona-se à condição socioeconômica do respondente e é computado por meio de perguntas que medem posse de bens (culturais ou itens de conforto), além de considerar se a família recebe o benefício Bolsa Família.
Qualidade percebida na escola	Relaciona-se ao julgamento do aluno quanto à qualidade de ensino e dos professores da escola que frequenta, quanto ao incentivo por parte dos professores, à frequência de aulas práticas, motivação feita pela escola e a importância do que ele aprende na instituição de ensino.
Interesse e incentivos da família aos estudos	Relaciona-se ao interesse demonstrado pela família na vida escolar do aluno, à cobrança por parte dos pais de bom comportamento, boas notas, frequência e o incentivo dado pelos mesmos para o estudo.
Dificuldade geral nas disciplinas	Relaciona-se à dificuldade do aluno em diversas disciplinas (matemática, biologia, história, geografia, língua portuguesa, física e química).
Anseio por uma escola dinâmica e inovadora	Relaciona-se ao anseio do aluno por atividades extracurriculares, aulas práticas, uso mais frequente de apostilas, contextualização do conteúdo escolar no cotidiano e preparação para o mercado de trabalho.
Trabalhar para ajudar a família	Perguntou-se acerca dos motivos que levaram o aluno a trabalhar, sendo uma das opções "trabalhar para ajudar a família".
Pretensão de cursar faculdade	Perguntou-se ao aluno o que ele pretende fazer ao concluir o ensino médio, sendo uma das opções "fazer faculdade".
Escolha da Escola por Qualidade e, ou, Afinidade	Perguntou-se ao aluno quais os principais motivos por que ele optou por aquela determinada escola para cursar o ensino médio.

Fonte: Relatório final PSAE, 2011

Os resultados apontados nessa pesquisa culminaram em um modelo conceitual que expressa a relação entre os fatores relacionados às dimensões intraescolar, familiar e própria do aluno.

Quadro 6.2 | Modelo conceitual para compreender o abandono escolar



Fonte: PSAE (CAED, 2010)

Apesar de não ter sido intencional e ser o modelo acima muito mais uma expressão de relações entre fatores associados do que de relações causais, é curioso como elementos importantes de dois modelos com nexos causais para o abandono escolar, extensivamente revisados, discutidos e sintetizados por Finn (1989), emergiram naturalmente na proposta conceitual acima.

O primeiro modelo discutido pelo autor é o chamado modelo da **frustração-autoestima**, que, resumidamente, propõe que práticas escolares deficientes do aluno redundam em resultados acadêmicos insatisfatórios, diminuindo sua autoestima, o que, por sua vez, produziria, associada e/ou reforçada por influência negativas de colegas, problemas comportamentais que realimentam os maus resultados acadêmicos e, por sua vez, a baixa autoestima. A persistência desse ciclo conduziria a um afastamento gradual do aluno das atividades escolares até o abandono. No modelo conceitual proposto, esses elementos aparecem por meio das variáveis associadas à trajetória acadêmica e nas dificuldades nas disciplinas.

Mais elementos são encontrados, no entanto, no segundo modelo, chamado de modelo da **participação-identificação**, que, resumidamente, propõe que a qualidade da instrução escolar, certas habilidades individuais dos alunos e a participação em atividades escolares (sociais e acadêmicas) seriam as responsáveis pelo sucesso no desempenho acadêmico, que, por sua vez, afetaria a identificação com a escola, no sentido de uma maior percepção de pertencimento e construção de valores individuais, que, por sua vez, atuando em conjunto com o nível e a adequação da instrução escolar, reforçariam o sucesso acadêmico. (SOARES et al, 2015, p. 765)

Tais elementos (sobretudo aqueles relacionados nos quadros 6.1 e 6.2) nos permitem levantar hipóteses sobre as razões que levariam os estudantes do CEL a abandonar ou evadir

dos cursos de línguas estrangeiras e relacioná-las ao que dizem os professores nas entrevistas. No entanto, mais pesquisas quantitativas e qualitativas são necessárias para aferir mais precisamente as causas sobre essa questão.

### **6.6.2 Financiamento da educação**

As questões em torno do financiamento da educação são relacionadas à educação básica geral no Brasil de forma ampla, refletindo também, mas não exclusivamente, no CEL. Desenvolver e aprofundar essa problemática conhecida e debatida foge ao escopo da nossa tese. No entanto, gostaríamos de abordar brevemente esse tema, uma vez que ele aparece nos dados quantitativos e também se refratam também nas preocupações que cercam o agir dos professores, conforme veremos nas análises das entrevistas.

Helene (2013, p. 29) destaca dois processos relacionados à educação que contribuem fortemente para a reprodução futura da concentração de renda no Brasil: “a renda das pessoas depende fortemente da quantidade e da qualidade da educação formal que receberam; e, formando um círculo vicioso, a educação das crianças e dos jovens depende, também fortemente, de sua renda familiar”. Assim, ao mesmo tempo em que a escolarização influencia positivamente na vida do indivíduo, possibilitando a ele acesso a trabalhos mais bem remunerados, a efetiva participação nessa escolarização depende de recursos.

De acordo com o autor, considerando que a renda per capita familiar de quase metade das famílias é inferior a meio salário mínimo e que ela é destinada aos gastos com moradia, alimentação, energia elétrica etc., qualquer gasto a mais que a escola implique, como passagem de ônibus, lanche ou material, impossibilita ou desencoraja o aluno a continuar os estudos (HELENE, 2013).

Relacionando essa ideia com o contexto do CEL, por um lado, a efetiva participação dos alunos e conclusão do curso, possibilita que tenham uma qualidade educacional maior, sobretudo com relação à área da linguagem, bem como melhores saídas profissionais pelas oportunidades que o conhecimento da língua estrangeira lhe proporcionará. Por outro, a depender da renda e estruturação familiar, os alunos que se inscrevem no CEL nos anos finais do ensino fundamental podem eventualmente precisar contribuir com a renda familiar e, assim, abandonam o curso para ingressar no mercado de trabalho.

## **CAPÍTULO 7 | SISTEMA DE ENSINO: O CONTEXTO CONCRETO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA INTERVENÇÃO**

*“Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.”*  
(VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 101)

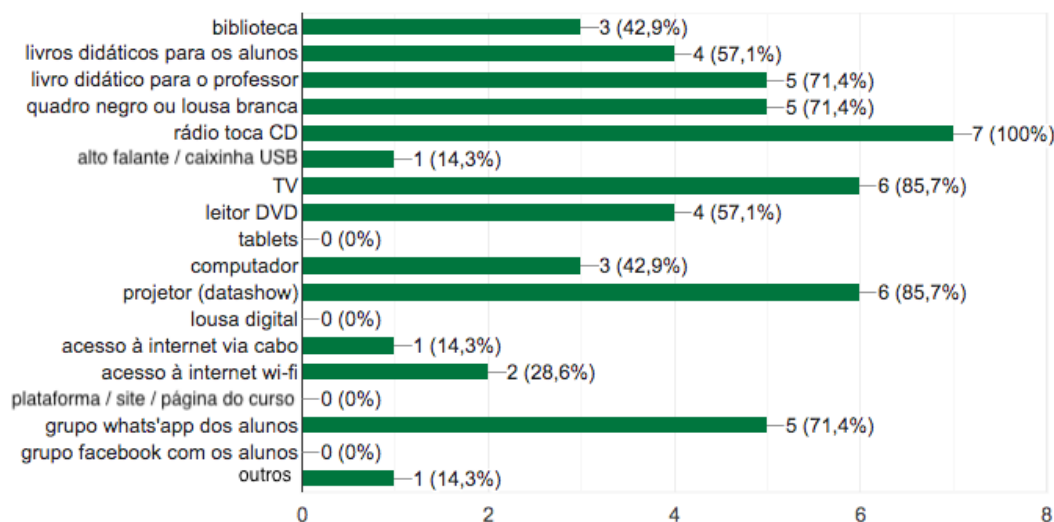
Como apresentado na Metodologia, a Parte 1) do questionário se concentrou no perfil dos participantes, de forma a obter as informações necessárias sobre sua formação e atuação profissional, bem como objetivos sobre a quantidade de turmas, alunos, horas-aula, quantidade de professores e recursos disponíveis nos contextos em que cada um dos participantes atuava. A maior parte dessas informações se prestaram à caracterização os participantes, já apresentada no capítulo de Metodologia. Neste capítulo, apresentamos primeiramente a análise das perguntas fechadas do questionário (7.1), que portam sobre os recursos materiais para o ensino (7.1.1) e sobre as situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL (7.1.2). Por fim, expomos as perguntas abertas do questionário (7.2).

### **7.1 Resultado das análises do questionário: perguntas fechadas**

A parte 1 do questionário investigou os recursos materiais para o ensino. A parte 2 investigou as situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL.

#### **7.1.1 Os recursos materiais para o ensino**

Com relação aos recursos disponíveis aos professores, observou-se que o único recurso que todos possuem o rádio toca CD, seguido pela TV e projetor, dos quais ao menos seis professores dispõem. Em seguida, cinco professores apontam ter acesso à lousa, livro didático do professor e grupo WhatsApp com os alunos. Quatro professores indicam ter acesso à livro didático para os alunos e leitor de DVD. Menos da metade tem acesso a computador e biblioteca. Três afirmam ter acesso à internet (dois por wi-fi e um por cabo). Apenas um indicou ter acesso à caixinha de som / USB. Nenhum dos professores dispõe de tablets, lousa digital, plataforma do curso ou grupo facebook com os alunos. Um dos professores inseriu a observação de que *“o computador e o projetor são antigos e a reparação ocorreu na metade do semestre”*.

**Gráfico 7.1** | Recursos de que os professores dispõem em seu estabelecimento de ensino

Fonte: Elaboração própria

Foi possível identificar os recursos disponíveis também de acordo com cada participante, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 7.1** | Recursos disponíveis no CEL de acordo com os participantes

Participante	Recursos
Caio	quadro negro ou lousa branca, rádio toca CD, TV, leitor DVD, projetor (datashow), grupo whats'app dos alunos
Fernanda	biblioteca, livros didáticos para os alunos, livro didático para o professor, quadro negro ou lousa branca, rádio toca CD, leitor DVD, computador, projetor (datashow), acesso à internet via cabo, acesso à internet wi-fi, grupo whats'app dos alunos
Julia	livros didáticos para os alunos, livro didático para o professor, rádio toca CD, TV, grupo whats'app dos alunos
Nadia	biblioteca, livros didáticos para os alunos, livro didático para o professor, quadro negro ou lousa branca, rádio toca CD, TV, leitor DVD, projetor (datashow)
Pedro	biblioteca, livros didáticos para os alunos, livro didático para o professor, quadro negro ou lousa branca, rádio toca CD, alto falante / caixinha de som USB, TV, leitor DVD, projetor (datashow), acesso à internet wi-fi, grupo whats'app dos alunos
Paulo	livro didático para o professor, rádio toca CD, TV, computador, projetor (datashow)
Renata	quadro negro ou lousa branca, rádio toca CD, TV, computador, projetor (datashow), grupo whats'app dos alunos, o computador e o projetor são antigos e a reparação ocorreu na metade do semestre.

Fonte: Elaboração própria

### 7.1.2 Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL

Com relação aos resultados referentes à Parte 2) do questionário, obtivemos um panorama das “Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL”. Através das 18 afirmações inspiradas na Reunião de levantamento das dificuldades, verificou-se as situações que “afetam o trabalho de ensino do francês”. Para cada uma delas, os participantes poderiam responder em uma escala de concordância – discordância em 5 níveis ou com a opção “não se aplica”. Após cada uma das afirmações, havia uma questão aberta (“Se afeta, como?”) para obter mais explicitações da parte dos professores. O quadro abaixo apresenta as respostas coletadas com os 7 professores do CEL em setembro de 2018.

**Quadro 7.2** | Respostas sobre as situações que afetam o trabalho de ensino

Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não se aplica
1. A falta recursos materiais (rádio, xerox, internet etc.) afeta meu trabalho.		1		3	3	
2. O livro didático adotado no CEL afeta meu trabalho.	2		1		2	2
3. A ausência de livro didático para os alunos do CEL afeta meu trabalho			1	3	3	
4. As turmas multisseriadas afetam meu trabalho.	1			3	3	
5. A heterogeneidade da turma afeta meu trabalho.				3	4	
6. A desistência de alunos do meio do semestre afeta meu trabalho.			1	3	3	
7. O desinteresse e falta de comprometimento dos alunos durante a aula afetam meu trabalho.				3	3	1
8. O uso do português na aula por parte dos alunos afeta meu trabalho.			1	4	2	
9. O fato de você usar o português na aula (tradução das palavras e comandos, por exemplo) afeta seu trabalho.	1	1		2	1	2
10. O fato de o ritmo da aula ser muito lento ou muito rápido afeta meu trabalho.	1			3	3	

11. A gestão da participação do grupo (alguns falam muito, outros falam pouco) afeta meu trabalho.	1			4	2	
12. A não realização das tarefas de casa pelos alunos afeta meu trabalho.			1	3	3	
13. Dar aulas de outra disciplina afeta meu trabalho.	2					5
14. O fato de não saber a resposta para uma pergunta de algum aluno (ex.: vocabulário, expressões, conjugações etc.) afeta meu trabalho.	4	1	1		1	
15. A avaliação dos alunos e/ou correção de provas afeta meu trabalho.	1	1		2	2	1
16. O fato de não encontrar e não poder compartilhar experiências com outros professores de francês no CEL afeta meu trabalho.		2	1	2	2	
17. O relacionamento com a direção, coordenação e colegas afeta meu trabalho.			3	2	2	
18. A produção de relatórios, diários, registros e demais demandas burocráticas afeta meu trabalho.	1	1	1	1	3	

Fonte: Elaboração própria

A concentração de respostas “concordo totalmente” e “concordo em parte” no conjunto das questões se justifica em parte pela pré-seleção de elementos já apontados pelos professores na reunião inicial. Ao mesmo tempo, essa tendência aponta para o fato de que as problemáticas levantadas pelos professores presentes na reunião de levantamento encontram respaldo no conjunto de professores, quando respondida individualmente.

De forma mais específica, a análise das respostas indica que, das dezoito situações mencionadas, dez apresentaram maior grau de concordância do conjunto dos participantes, concentrando 6 respostas (de 7) nos itens “concordo totalmente” e “concordo em parte” (86%). São elas (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12): a falta recursos materiais, a ausência de livro didático para os alunos do CEL, as turmas multisseriadas, a heterogeneidade da turma, a desistência de alunos do meio do semestre, o uso do português na aula por parte dos alunos, o ritmo muito lento ou muito rápido da aula, a gestão da participação do grupo (alguns falam muito, outros falam pouco), a não realização das tarefas de casa pelos alunos.

As outras seis situações tendem à concordância, porém são de vistas de forma menos uniforme pelos professores. São elas (15, 16, 17, 18): a avaliação dos alunos e/ou correção de provas, o fato de não encontrar e não poder compartilhar experiências com outros



professores de francês no CEL, o relacionamento com a direção, coordenação e colegas, a produção de relatórios, diários, registros e demais demandas burocráticas. A situação (9) de uso do português na aula pelo professor também teve uma tendência à concordância, no entanto, teve duas indicações “não se aplica”.

Uma única situação que apresenta maior concentração no pólo da discordância (5 respostas de 7): (14) o fato de não saber a resposta para uma pergunta de algum aluno (ex.: vocabulário, expressões, conjugações etc.).

Apenas uma situação apresentou empate: (2) o livro didático adotado no CEL. Para ela, dois professores concordam totalmente, dois discordam totalmente, um não concorda nem discorda e dois assinalaram “não se aplica”. A situação (13) dar aula de outra disciplina não se aplica para 5 professores e para 2 deles não afeta seu trabalho.

**Quadro 7.3** | Tendências a respeito das situações que afetam o trabalho

Tendência	Quantidade	Situações
Tendência à concordância, sem divergência	10	1 - a falta recursos materiais 3 - a ausência de livro didático para os alunos do CEL 4 - as turmas multisseriadas 5 - a heterogeneidade da turma 6- a desistência de alunos do meio do semestre 7 - o desinteresse e a falta de comprometimento dos alunos 8 - o uso do português na aula por parte dos alunos 10 - o ritmo muito lento ou muito rápido da aula 11 - a gestão da participação do grupo 12 - a não realização das tarefas de casa pelos alunos
Tendência à concordância, com alguma divergência	5	9 - uso do português na aula pelo professor 15 - a avaliação dos alunos e/ou correção de provas 16 - o fato de não encontrar e não poder compartilhar experiências com outros professores de francês no CEL 17 - o relacionamento com a direção, coordenação e colegas 18 - a produção de relatórios, diários, registros e demais demandas burocráticas
Empate	1	2- o livro didático adotado no CEL
Tendência à discordância, com alguma divergência	1	14 - não saber a resposta para uma pergunta de algum aluno
Não se aplica	1	13 - dar aulas de outra disciplina

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, as análises acima nos informam a percepção dos professores sobre o contexto em que atuam. Das 18 situações ou dificuldades que foram levantadas e mencionadas na reunião inicial, 15 (ou 83%) obtiveram concordância da parte dos professores, quando perguntadas de forma individualizada e confidencial.

## 7.2 Resultados das análises do questionário: perguntas abertas

Na resposta por extenso, destacamos apenas as respostas às perguntas que tocam o interesse dos alunos (6b, 7b) e o uso do português (8, 9b) para uma análise temática dos conteúdos, uma vez que esses são considerados dados subsidiários em nossa pesquisa. Vejamos:

**Quadro 7.4** | Respostas por extenso relacionadas ao interesse dos alunos

<b>6a. A desistência de alunos do meio do semestre afeta meu trabalho.</b>
6b. Se afeta, de que forma?
(1) Se um aluno desiste sempre a culpa é do professor
(2) As pessoas não são obrigadas a cursar o idioma. Mas, se elas desistem por falta de qualidade das minhas aulas, isso me preocupa.
(3) A maioria vai trabalhar ou fazer uma escola técnica e leva à formação de turmas multisseriadas.
(4) A desistência afeta, pois há um número mínimo de alunos para formar turma. Caso não se atinja o número mínimo, pode ocorrer a formação de turmas multisseriadas. Além disso, como os professores do CEL dependem dessa formação semestral de turmas, a carga horária de trabalho, bem como o salário ficam atrelados à procura ou não pelos cursos.
(5) Sim porque no meio do semestre dá abandono, no começo tem como tirar da lista.
(6) Com certeza... se houver muitas desistências as salas podem fechar / acabar prejudicando não só professores, alunos quanto ao próprio CEL.
(7) o Professor é cobrado quando o aluno desiste do curso, mas a maior dificuldade são os alunos de ensino médio que são muitas vezes obrigados a desistir pois têm que ajudar em casa e por isso precisam trabalhar
<b>7a. O desinteresse e falta de comprometimento dos alunos durante a aula afetam meu trabalho.</b>
7b. Se afeta, de que forma?
(8) Acaba refletindo no trabalho da sala
(9) Se realmente é um desinteresse, atrapalha. Mas, se sou eu que não estou atingindo o aluno com a minha didática, então, tenho um desafio motivador para o meu desenvolvimento profissional.
(10) São poucos, mas acabam sendo fator negativo para o melhor aperfeiçoamento daqueles mais interessados.
(11) Tendo em vista que minha motivação maior são os alunos, quando percebo o desinteresse sinto-me frustrada. É difícil para o professor iniciante compartilhar os motivos desse desinteresse, ou seja, muitas vezes nos culpabilizamos. No entanto, há uma série de fatores que podem desencadear o afastamento da falta de sentindo de um aluno (e, em âmbito maior, da escola).
(12) Na época em que eu dava aulas os alunos eram bastante interessados, no CEL os alunos vão porque querem aprender, mas acredito que afetaria caso eu tivesse alunos desinteressados.
(13) A falta de comprometimento dos alunos também envolve a responsabilidade dos pais dos alunos que muitos casos nem sabem que curso ou o que o aluno está fazendo no CEL. Fazemos de um tudo para conquistar o interesse do aluno.

(14) Quando o professor prepara a aula, ele espera o mínimo de retorno do aluno. Muitos infelizmente estão lá não por vontade própria, mas por vontade dos pais, e muitos tem a mesma consciência do ensino regular que podem fazer de qualquer jeito que eles serão aprovados de qualquer maneira por progressão. Não é o que se aplica no cel. No Cel o professor está interessado e comprometido para que o aluno realmente aprenda o idioma.

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que a desistência é relacionada diretamente à não manutenção do número de turmas (4 e 6). Como causa, coloca-se a necessidade dos alunos de trabalharem para ajudar a família (7 e 3) ou de realizarem formações profissionalizantes (3); e também a desistência por livre vontade ou por “falta de qualidade das aulas” (2). Como consequência para os alunos, tem-se a formação de turmas multisseriadas (4) e, para os professores, tem-se a diminuição de carga horária e de horas-aulas remuneradas (1, 4, 5 e 6).

A questão do interesse é abordada de a partir de diferentes ângulos. Alguns professores destacam que há uma parte dos alunos, na verdade, interessada (10 e 12) e que os que se desinteressam atrapalham o grupo (8 e 10). As razões do desinteresse são mencionadas em três respostas: em uma, o professor se questiona se seria por sua didática (9); em outra, mencionam-se fatores diversos que podem influenciar o interesse (11); por fim, outra causa é relacionada ao papel da família, que pode ter inscrito o aluno independente de sua vontade (13) ou, por outro lado, que deixa de acompanhar o estudo dos filhos (14).

No que diz respeito ao uso do português, vejamos as respostas:

#### Quadro 7.5 | Respostas por extenso relacionadas ao uso do português

##### 8a. O uso do português na aula por parte dos alunos afeta meu trabalho.

8b. Se afeta, de que forma?

(15) Quanto mais português, menos utilização do francês

(16) Quanto mais o aluno se interessa por, realmente, falar a língua, melhor é para o meu trabalho enquanto professor de Francês e educador.

(17) Estimulo a evitar a língua materna, porém sempre tem alguns que recorrem ao português e exige que sempre esteja lembrando da necessidade de usar a língua francesa.

(18) Eventualmente, eles utilizam o português para comparação, o que a meu ver é algo positivo (pensando na intercompreensão das línguas). Entretanto, quando o uso do português está atrelado à busca de comunicação rápida para fins não relacionados à aula, acredito que prejudique o contato mais intenso com a língua estrangeira.

(19) Acredito que dependendo do meu nível de proficiência será o nível dos alunos também, se eu tenho dificuldade na interação oral, não vou ensinar meus alunos 100% nesse sentido. Por isso tenho que fazer cursos de atualização e me dedicar sempre.

(20) Não me incomoda muito principalmente se for alunos iniciantes.

(21) Muitos alunos são resistentes em falar na língua por timidez e as vezes o professor tem que acabar falando em português. Esta ainda é uma coisa que eu não sei lidar. O aluno faz uma pergunta em português e as vezes eu acabo respondendo em português.

**9a. O fato de você usar o português na aula (tradução das palavras e comandos, por exemplo) afeta seu trabalho.**

9b. Se afeta, de que forma?

(22) Muitas vezes o aluno não se apropria do francês por ter a facilidade da língua materna

(23) Às vezes se faz necessário o uso do português. Mas, se for muito exagerado, isso pode atrapalhar.

(24) Evito de falar em português, somente em casos extremos.

(25) No início, partindo da possibilidade de trabalhar a intercompreensão das línguas, português e francês, penso que ajuda, além de dar segurança ao aluno iniciante. O problema, parece-me, é a frequência, visto que pode virar um hábito, tanto do professor quanto do aluno (o professor achar que só traduzindo se fará entender, o aluno esperando a tradução habitual sem se esforçar para entender se valendo de outros recursos, como o contexto, imagens, etc.).

(26) Acredito que os comandos dá para ser feitos em francês.

(27) Algumas vezes é necessário falar ou explicar em português visto que existe uma deficiência enorme por parte dos alunos em conhecer ou até mesmo saber a sua própria língua materna.

(28) Na minha opinião o professor deve tentar de todas as maneiras para não precisar falar em português, mesmo que as vezes seja mais simples e rápido, para o que estamos fazendo no momento

Fonte: Elaboração própria

O uso do português por parte do aluno é visto, por alguns, como algo a ser evitado (15, 16, 17, 18), pois quanto mais o aluno fala em português, menos fala em francês e vice-versa; por outros, o uso é aceitável para alunos iniciantes (20). Algumas respostas mencionam o uso como algo positivo, quando utilizado para comparação dos sistemas linguísticos (18). Uma das respostas menciona a timidez dos alunos (21). Outra, a outra associa o uso do português pelo aluno como um reflexo da dificuldade de comunicação oral do professor (19), apontando a necessidade de aperfeiçoamento linguístico.

Já o uso do português por parte dos professores é visto como uma necessidade da situação (23 e 27), como algo a ser evitado (28, 24) ou permitido em algumas situações (23, 25, 26). O uso do português é associado a uma diminuição do uso do francês (língua alvo a ser aprendida) (22, 23, 25). Em (25), menciona-se o fato de ser um recurso que dá segurança ao aluno iniciante, mas que é visto como um problema quando vira um hábito.

Em síntese, as respostas às perguntas abertas permitem compreender de que forma o desinteresse dos alunos e o uso do português afetam o trabalho dos professores do CEL entrevistados. Embora as respostas não tenham pretensão a serem elementos absolutos, nem estabeleçam relações causais, será possível observar que muitos desses elementos aparecem nas entrevistas realizadas na intervenção. Retomaremos, portanto, os elementos aqui expostos no capítulo de discussão das análises.

## CAPÍTULO 8. SISTEMA DIDÁTICO: RESULTADO DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

*"C'est pas seulement Pedro qui est là... c'est NOUS qui sommes là"*  
Julia, participante da pesquisa, Retorno ao Coletivo

Este capítulo apresenta primeiramente um panorama geral das entrevistas e propriedades discursivo-textuais comuns entre elas (8.1). Em seguida, passamos aos resultados das análises por eixo temático, começando pelo interesse dos alunos (8.2), seguido da interpretação dos resultados à luz do quadro teórico (8.3). Por fim, seguimos para o eixo temático do uso do português (8.4), também seguida da interpretação dos resultados (8.5).

### 8.1 Panorama geral das entrevistas e propriedades discursivo-textuais comuns

Consideramos que a descrição do contexto físico e sociossubjetivo de cada entrevista apresentada na Metodologia fornece os principais elementos para compreender o contexto sociointeracional dos excertos que seguem. Relembremos apenas que a interveniente exercia também o papel de formadora no contexto, atuando de maneira contínua junto aos professores de 2017 até 2022. Na maioria das intervenções que fez durante as entrevistas, focou em conhecer as maneiras de agir dos professores (*Comment vous faites?*), considerando-os como especialistas do contexto do CEL, contexto em que ela não atuava. No que se refere aos participantes, Caio e Julia tinham mais de dez anos de experiência; Paulo, Nadia, Fernanda e Pedro entre quatro e seis anos de experiência e Renata um ano no CEL. Todos com formação em Letras, exceto Pedro, com formação em Filosofia.

No nível da infraestrutura geral do texto, vejamos a análise do plano global dos conteúdos temáticos de cada entrevista (conferir Apêndices). O critério de segmentação foi temático<sup>100</sup>, o que permite que os excertos tenham diferentes extensões. A seguir, um exemplo da segmentação entre SOT e STT. Observa-se que há segmentos com apenas um enunciador (SOT13 e STT20), mas há outros com mais de um enunciador (STT21).

ALO2 - SOT13

[SOT 13]

148 **Interveniente:** ((rires)) donc dans tous les cas vous faites/ vous...essayez de développer un peu la confiance qu'il faut qu'il faut parler...

<sup>100</sup> Nas análises, observamos que há temas que se superpõe e há também digressões, dessa forma, a segmentação, apesar de seguir um critério, possui uma parcela de arbitrariedade, podendo ser objeto de outras segmentações diante de outros critérios.

[STT20]

149 **Fernanda**: ça ça dépend des classes aussi... par exemple maintenant j'ai un sixième et ils sont TRÈS bon pour parler eh::: quand ils vont/ ils viennent m'interroger ils viennent déjà en parlant la phrase toute entière en français mais il y a des classes qui arrivent au sixième et ils ne ils ne sont pas comme ça

[STT 21]

154 **Paulo**: et comme elle a dit il y a des groupes différents parce que quelques fois ce sont les les élèves qui demandent de parler en français... par exemple il y a les paresseux mais il y a quelqu'un qui dit « non le prof a dit de parler en français »

155 Interveniente: hmhum ils ont déjà développé cette conscience

156 Paulo: oui... quelques uns pas tout le monde

(Aloconfrontação2, SOT13, STT20, STT21, Pos. 148-156)

Para a segmentação do excerto acima, o plano global dos conteúdos temáticos que consta nos anexos apresenta-se da seguinte forma, descrevendo sucintamente o tema tratado.

SOT13	Comentário sobre desenvolver a confiança para falar	interveniente	148
STT20	<b>Uso do português pelo aluno</b> : turmas diferentes com comportamentos diferentes	Fernanda	149-153
STT21	<b>Uso do português pelo aluno</b> : turmas diferentes, alguns alunos pedem para os colegas se esforçarem para falar em francês	Paulo	154-156

Em relação à segmentação das entrevistas, há um total de 78 SOT e 199 STT. Tendo em vista que a maioria dos SOT foram introduzidos pela pesquisadora, consideramos para as análises os STT, majoritariamente (mas não exclusivamente) introduzidos pelos participantes.

**Tabela 8.1** | Quantidade de SOT e STT no conjunto do dispositivo

Segmento	Reunião inicial	Alo 1	Alo 2	ACS Pedro	ACS Renata	ACC	Retorno	Total
SOT	11	9	14	16	16	4	8	78
<b>STT</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>199</b>
Total	40	34	37	46	47	34	39	277

Fonte: Elaboração própria

A **primeira categorização** relacionou os conteúdos temáticos trazidos nos STT aos **polos do sistema de ensino**, utilizando as categorias dos polos: professor, aluno, artefato e sistema de ensino/sistema educacional. A tabela a seguir apresenta os resultados dessa categorização.

**Quadro 8.1** | Categorização dos STT em polos do sistema de ensino

Polos	Reunião inicial	Alo 1	Alo 2	ACS Pedro	ACS Renata	ACC	Retorno	
<b>Aluno</b>	STT1	STT1	STT4	STT11	STT2	STT10	STT2	
	STT3	STT8	STT5	STT12	STT9	STT19		
	STT5	STT18	STT6	STT23	STT18	STT27		
	STT7	STT23	STT7	STT24	STT19	STT29		
	STT13		STT13		STT27			
	STT15		STT17					
	STT22		STT20					
	STT23		STT21					
	STT24							
STT26								
<b>Professor</b>	STT14	STT6	STT1	STT2	STT4	STT3	STT3	
	STT20	STT7	STT2	STT3	STT5	STT5	STT4	
	STT29	STT9	STT3	STT5	STT10	STT6	STT6	
		STT10	STT8	STT6	STT11	STT16	STT7	
		STT11	STT9	STT7	STT16	STT24	STT13	
		STT12	STT10	STT13	STT17	STT25	STT14	
		STT13	STT14	STT16	STT21	STT26	STT15	
		STT14	STT15	STT17	STT31	STT2	STT16	
		STT15	STT16	STT18	STT7	STT17	STT17	
		STT16	STT18	STT20	STT12	STT30	STT18	
			STT19	STT21			STT19	
			STT22	STT26			STT22	
			STT23	STT28			STT23	
				STT29			STT24	
				STT30			STT25	
						STT26		
						STT29		
						STT30		
<b>Artefato</b>	STT4	STT3	STT11	STT1	STT1	STT1	STT5	
	STT10	STT17	STT12	STT9	STT3	STT4	STT8	
	STT11	STT19		STT10	STT6	STT7	STT9	
		STT20		STT14	STT8	STT14	STT10	
		STT21		STT15	STT13	STT15	STT11	
		STT22		STT19	STT14	STT18	STT12	
		STT24		STT25	STT15	STT20		
	STT25		STT27	STT28	STT21			
				STT29	STT23			
					STT22			
<b>Sistema ensino/ ed</b>	STT2	STT2		STT22	STT20	STT8	6 STT	
	STT6	STT5		STT4	STT23	STT9		
	STT8	STT4		STT8	STT24	STT11		
	STT9				STT25	STT12		
	STT12				STT26	STT13		
	STT16				STT30	STT28		
	STT17				STT22			
	STT18							
	STT19							
	STT21							
	STT25							
STT27								
STT28								
<b>Pesquisa</b>						STT1, 20, 21, 27, 28, 31		
<b>Quantidade de STTs</b>	29	25	23	30	31	30	31	199

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro acima permite observar, na Reunião Inicial, uma concentração temática maior em torno do polo do sistema de ensino e também do polo do aluno, diante de uma menor concentração temática no polo professor.

Ao introduzir os métodos de coanálise das situações de trabalho, com interações em torno de registros concretos sobre as questões escolhidas pelos professores (vídeos assistidos), observa-se uma menor concentração no polo do aluno e do sistema de ensino, acompanhada de um aumento de temas ligados ao polo professor e artefatos. Discutiremos esses resultados no próximo capítulo, como efeitos do dispositivo de intervenção formativa.

A **segunda categorização** foi realizada a partir da identificação dos **temas mais frequentemente retomados** nas entrevistas (a saber: interesse dos alunos; uso do português; uso do espaço da sala de aula; livro didático; turmas multisseriadas; uso de novas tecnologias; escassez de recursos; condições de trabalho) e etiquetagem *ad hoc* dos STT que tratam desses temas. Alguns segmentos correspondiam a essas temáticas e outros, não. O Quadro a seguir retoma o Quadro anterior e identifica os STT referentes aos temas "interesse dos alunos" (cor laranja) e "uso do português" (cor roxa).

**Quadro 8.2** | Categorização dos STT segundo os temas mais recorrentes

Polos	Reunião inicial	Alo 1	Alo 2	ACS Pedro	ACS Renata	ACC	Retorno	
Aluno	STT1	STT1	STT4	STT11	STT2	STT10	STT2	
	STT3	STT8	STT5	STT12	STT9	STT19		
	STT5	STT18	STT6	STT23	STT18	STT27		
	STT7	STT23	STT7	STT24	STT19	STT29		
	STT13		STT13		STT27			
	STT15		STT17					
	STT22		STT20					
	STT23		STT21					
	STT24							
	STT26							
	Professor	STT14	STT6	STT1	STT2	STT4	STT3	STT3
		STT20	STT7	STT2	STT3	STT5	STT5	STT4
		STT29	STT9	STT3	STT5	STT10	STT6	STT6
		STT10	STT8	STT6	STT11	STT16	STT7	
		STT11	STT9	STT7	STT16	STT24	STT13	
		STT12	STT10	STT13	STT17	STT25	STT14	
		STT13	STT14	STT16	STT21	STT26	STT15	
		STT14	STT15	STT17	STT31	STT2	STT16	
		STT15	STT16	STT18	STT7	STT17	STT17	
		STT16	STT18	STT20	STT12	STT30	STT18	
			STT19	STT21			STT19	
			STT22	STT26			STT22	
			STT23	STT28			STT23	
				STT29			STT24	
				STT30			STT25	
							STT26	
							STT29	
						STT30		
Artefato	STT4	STT3	STT11	STT1	STT1	STT1	STT5	
	STT10	STT17	STT12	STT9	STT3	STT4	STT8	
	STT11	STT19		STT10	STT6	STT7	STT9	

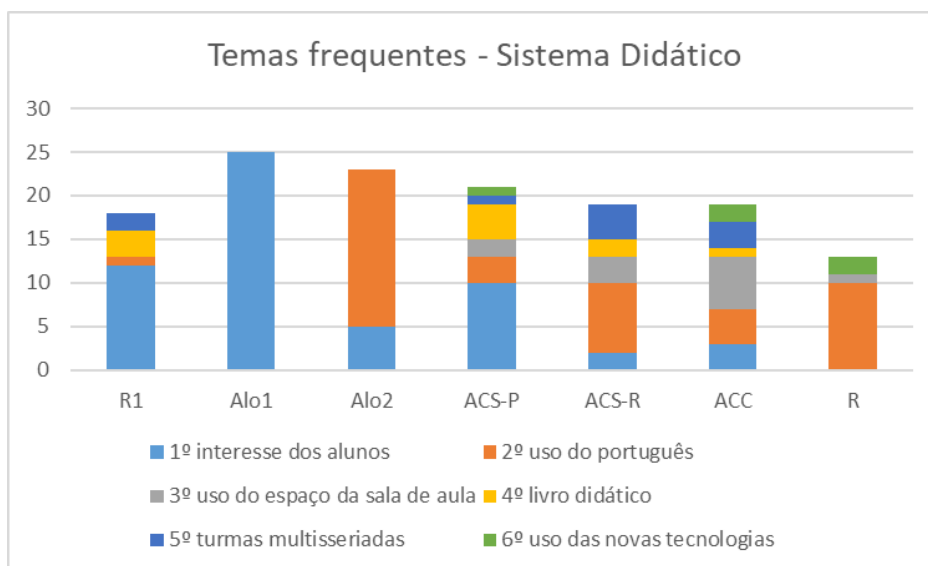


		STT20 STT21 STT22 STT24 STT25		STT14 STT15 STT19 STT25 STT27	STT8 STT13 STT14 STT15 STT28 STT29	STT14 STT15 STT18 STT20 STT21 STT23 STT22	STT10 STT11 STT12	
<b>Sistema ensino/ ed</b>	STT2 STT6 STT8 STT9 STT12 STT16 STT17 STT18 STT19 STT21 STT25 STT27 STT28	STT2 STT5 STT4		STT22 STT4 STT8	STT20 STT23 STT24 STT25 STT26 STT30 STT22	STT8 STT9 STT11 STT12 STT13 STT28	6 STT	
<b>Pesquisa</b>							STT1, 20, 21, 27, 28, 31	
<b>Quantidade de STTs</b>	29	25	23	30	31	30	31	199
	Reunião inicial	Alo 1	Alo 2	ACS Pedro	ACS Renata	ACC	Retorno	Total
Interesse	11	25	5	10	2	3	0	56
Português	3	0	18	5	8	5	8	47

Fonte: Elaborado pela autora

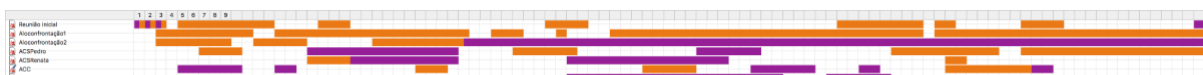
A representação visual dos temas "interesse dos alunos" e "uso do português", acima, contempla o conjunto das entrevistas. Pode-se observar que, juntos, eles representam mais da metade do total de STT. Os demais temas ocorrem em um número significativamente menor de STT (uso do espaço da sala - 12; livro didático - 10; turmas multisseriadas - 10; escassez de recursos - 9; condições de trabalho - 6; uso de tecnologias - 5)<sup>101</sup>, conforme o Gráfico a seguir.

<sup>101</sup> Pretendemos explorá-los em futuras pesquisas e outras publicações.

**Gráfico 8.1** | Temas frequentes - Sistema Didático

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à porcentagem de volume (ou extensão) verbal que esses segmentos ocupam nas entrevistas, vejamos o gráfico a seguir. Cada linha representa a extensão completa de uma entrevista. Os segmentos preenchidos (em laranja para o "interesse dos alunos" e em roxo para "uso do português") apontam a extensão dos STT sobre o conjunto da entrevista.

**Figura 8.1** | Extensão dos STT selecionados sobre o conjunto de entrevistas

Laranja: interesse dos alunos  
Roxo: Uso do português

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados das análises dos 56 STT sobre o primeiro tema e dos 47 STT sobre o segundo tema serão apresentados nas seções a seguir. Antes, vejamos as características que são comuns.

Com relação aos tipos de discurso, há dois planos enunciativos (LOUSADA, 2006), ambos com forte implicação dos actantes. No plano da interação em curso, entre interveniente e professores, há o predomínio do discurso interativo. Nesse plano, os dêiticos de pessoa (*je, tu, on, nous, vous* etc.) se referem à interveniente e aos participantes, como vemos a seguir.

Alo1

162: Caio: en général pour le premier jour... **je fais** une liste de tout ce qu'ils aiment ... et après **je mets** dans dans le programme  
(Aloconfrontação1, Pos. 162)

ACC

626 Interveniente: oui... ahn::: est-ce que../ **il y a** des questions ici que **vous aimeriez** rapporter au groupe? quelque chose qu'**on** a discuté que **vous avez trouvé** intéressant? qui **pourraient servir** à d'autres gens? des points... spécifiques

627 Renata: la chose de la traduction...

628 Pedro: hmhum

629 Renata: parce que **c'est** quelque chose de récurrent n'est-ce pas?

(ACC, Pos. 626-630)

O outro plano enunciativo é o da situação da aula (gravada) ou das situações que os professores evocam, em que há o predomínio do relato interativo ou mesmo do presente narrativo (com valor de passado)<sup>102</sup>. Nesse plano, os dêiticos (*je, tu, on nous, vous* etc.) dizem respeito aos participantes da situação narrada, em geral, os professores e alunos. É comum haver a reconstituição dos diálogos em sala de aula entre professor e aluno, marcados pelos verbos *dicendi*, como vemos na parte final do excerto a seguir.

Alo2

161 Fernanda: [...] quand **je suis venue** à la journée des ados **je** leur ai expliqué qu'il fallait parler tout en français et **je suis entrée** dans une classe pour... accompagner la la l'intervention et après **j'ai vu** que UN élève à **moi** il a posé une question/ l'animateur c'était Fabio/ il a posé une question à Fabio en portugais et **j'ai noté** ça et après **je lui ai parlé** que **je me suis aperçue** qu'il **avait parlé** plus en portugais que en français et il **avait** déjà la capacité de parler tout en français et maintenant il/ comment comment.../ il **fait** des efforts pour parler tout en français... en classe... s'il **vient** me poser une question il **POSE** en en (français).../ et même dans les études **je je je me rend compte** qu'il fait plus de progrès en.../ eh::: chez lui... à la maison puis il **vient** avec des réponses toutes prêtes déjà et dans l'autre quatrième il y a une fille qu'elle est bloquée ahn.../ cette semaine **on a parlé** sur les déchets l'environnement tout ça et **j'ai lui dit** « est-ce que **tu peux** m'expliquer ce que **tu as compris** du film ? » et::: et **elle a dit** « **je ne peux pas je ne SAIS pas** » mais **j'ai dit** « non **tu sais tu es** au quatrième déjà **tu sais** parler tout le monde **a parlé** déjà ahn::: au moins une phrase **tu arrives** à dire » et **elle m'a dit** « non... c'est vraiment **je ne sais pas parler je ne sais pas** comment parler » mais ce n'est pas parce qu'**elle ne sait pas... elle est** bloquée (Aloconfrontação2, Pos. 161)

Com relação às sequências, a análise das sequências dialogais evidenciou movimentos de coconstrução da interação<sup>103</sup>. A passagem consentida do turno, característica comum da conversação, nas entrevistas em autoconfrontação e aloconfrontação revelam a intenção de suscitar a fala do outro sobre o trabalho, sobre as maneiras de fazer o *métier* (*como você faz?*), sendo comum tanto da parte da interveniente, quanto da parte dos participantes entre si (*isso foi um trabalho que você pediu antes?*), conforme os dois exemplos a seguir.

<sup>102</sup> Pode-se justificar essa utilização do presente nos relatos interativos por serem realizados em língua estrangeira, exigindo uma mobilização de capacidades em francês ainda não estabilizadas.

<sup>103</sup> Essas análises já foram apresentadas em Silva (2022a).

(a) Vozes misturadas: [ c'est différent  
Interveniente: C'est différent... **comment vous faites alors ?** Cette entrée en classe et...  
s'installer... (Alo1, Pos. 42-43)

(b) ((Vidéo))  
Pedro: **ça c'était un un travail que vous avez demandé ahn::: avant?**  
Renata: oui [...] (ACC, Pos. 272-274)

Observou-se que os turnos inseridos indicativos de apoio, entendimento e sustentação de turno (*hmhum, oui, d'accord*) são muito frequentes ao longo das entrevistas, como vemos em (c). Longe de atrapalharem a construção do texto, esses marcadores sinalizam a escuta ativa, o interesse atento dos participantes, exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e encorajam o participante a prosseguir, como em (d), e sinalizam um ambiente de escuta ativa.

(c) Pedro: parce que en ce moment je je réfle/ réfliCHIs beaucoup sur l'utilisation de la technologie pour travailler avec les élèves et aussi pour ahn::: faire ahn::: d'utilisation d'un ahn:::/ de documents variés d'autres supports comme vous avez dit **[Int: hmhum]** // ahn::: aujourd'hui dans cette classe et moi je je je ne réussis pas encore d'être ce ce prof dynamique **[Int: hmhum]** // que je voudrais être ahn::: [...] (ACSPedro, STT3, Pos. 28)

(d) Fernanda: c'est vrai moi avant de commencer une nouvelle unité  
Paulo: **oui**  
Fernanda: j'essaie de travailler avant le vocabulaire... (Alo2, STT12, Pos. 101-106)

As análises também mostram recorrência de turnos inseridos de repetição (retomadas em eco), os quais exercem uma função interacional similar nessas entrevistas, permitindo que o participante seja informado de que os ouvintes estão dispostos e interessados na continuação do que o falante estava dizendo, como observa-se a seguir. Além disso, o eco funciona como um tópico a ser retomado e expandido. Nas entrevistas, vimos essa retomada pelos participantes entre si e também pela interveniente, como uma forma de suscitar a continuidade da fala.

(e) Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier  
Interveniente: hmhum  
Fernanda: que les autres les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter  
Paulo: **à raconter oui**  
Fernanda: donc et::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler  
Julia: oui c'est ça c'est vrai  
(Alo2, Pos. 54-61)

Por fim, a ocorrência de turnos e sequências inseridas com o auxílio linguístico à formulação se mostrou também recorrente, primeiramente, por ser uma característica comum da conversação, mas também e, nesse caso principalmente, pelo fato de a entrevista ter sido realizada em língua estrangeira. Observa-se que esses turnos aparecem como uma resposta do interlocutor às marcas de hesitação do falante (repetições, alongamentos, pausas,

interrupções sintáticas, acompanhadas de gestos ou não), como se vê em (f). Esse auxílio linguístico à formulação é algo recorrente em aulas de língua estrangeira: ao fornecer o elemento faltante para seu interlocutor, nas aulas, essa sequência inserida com auxílio linguístico à formulação é utilizada como forma de ensinar novos vocabulários em contexto ou mesmo como forma de retomar e corrigir formulações eventualmente assintáticas.

(f) Renata: oui pour le reste je n'ai pas déplacé parce que ce n'est pas possible à cause de:::/enfin de:::  
 Interveniante: de la prise?  
**Renata: de la prise** et tout ça mais normalement c'est dans ce moment-là où je sui/ où je me sens un peu perdue... (ACSRenata, Pos. 31-33)

No nível dos mecanismos de textualização, a análise da conexão revelou a presença organizadores e marcadores temporais nas sequências narrativas, e organizadores e conectivos argumentativos nas sequências explicativas, que veremos em detalhes nas próximas seções.

No nível dos mecanismos enunciativos, observou-se as marcas de agentividade através dos dêiticos de pessoa, com frequente ocorrência da primeira pessoa (*je, on, nous*) e as vozes trazidas pelos professores (marcadas sobretudo por verbos do discurso relatado e modalizações autonímicas). As modalizações lógicas e apreciativas foram as mais frequentes, no entanto há a presença de modalizações deonticas e pragmáticas nos excertos que veremos.

Apresentadas as propriedades comuns dos textos, passemos às análises dos STT.

## 8.2 Resultados das análises por eixo temático: o interesse dos alunos

A temática do interesse dos alunos permeia quase todas as entrevistas, com exceção do retorno ao coletivo. Trata-se de um tema abordado intensamente na reunião inicial (11 STT), em seguida, foi selecionado como tema para a Aloconfrontação 1 (25 STT) e retomado no início da Aloconfrontação 2 (5 STT), por ter uma professora que esteve ausente naquela entrevista. O tema reaparece mais na ACS de Pedro (10 STT), menos na ACS de Renata (2 STT) e é retomado na ACC (3 STT). Das dificuldades apontadas, o interesse dos alunos foi quantitativamente o mais abordado durante a intervenção (56 STT no total).

Podemos identificar o desenvolvimento dos conteúdos temáticos relacionados a essa temática no quadro abaixo, que são os segmentos analisados na seção 8.2 deste capítulo e interpretados na seção 8.3.

**Quadro 8.3** | Lista de STT ligados ao tema "Interesse dos alunos" selecionados para as análises

No.	Entrevista	Segmento	Tema: Interesse dos alunos	Categoria
1	Reunião inicial	STT1	Dificuldade 1: Interesse dos alunos e consequente diminuição do número de alunos no curso	Aluno
2		STT3	Retomada da dificuldade 1: Alunos que gostam de falar muito e em português	Aluno
3		STT4	Retomada da dificuldade 1: Falta de interesse mesmo com utilização de músicas	Artefato
4		STT5	Retomada da dificuldade 1: Distração dos alunos	Aluno
5		STT7	Retomada da dificuldade 1: Atitude dos alunos: falta de interesse	Aluno
6		STT8	Retomada da dificuldade 1: Tempo grande com alunos e falta de interesse	Sistema
7		STT15	Retomada da dificuldade 1: Ausência dos alunos - implicação na progressão do conteúdo	Aluno
8		STT22	Retomada da dificuldade 1: bons alunos têm saídas profissionais e deixam o curso	Aluno
9		STT23	Retomada da dificuldade 1: A vontade de trabalhar com alunos que são visíveis e não com os que são difíceis	Aluno
10		STT24	Retomada da dificuldade 1: Dinâmica do grupo de alunos	Aluno
11		STT26	Retomada da dificuldade 1: Atitude dos alunos: quando não entendem, tendem a abandonar o curso	Aluno
12	Aloconferência 1	STT1	Contextualização: É uma situação que acontece com todos?	Aluno
13		STT2	Dificuldade: mudança na direção e na coordenação tem um reflexo na indisciplina dos alunos	Sistema
14		STT3	Dificuldade: escolha do tipo de música em dissonância com o gosto dos alunos	Artefato
15		STT4	Reação ao vídeo: diferença entre o CEL e o ensino regular (o CEL não tem problema de indisciplina como no regular)	Sistema
16		STT5	Práticas na entrada na sala por cada professor (se estão sentados, ou em pé, ou se o professor recebe os alunos ou quando chega eles já estão na sala)	Sistema
17		STT6	Práticas da professora no vídeo: chamar a atenção de um por um, exaustivamente	Professor
18		STT7	Práticas da professora no vídeo: integrar alunos que já estão prontos	Professor
19		STT8	Práticas de Paulo: os próprios alunos pedem silêncio aos colegas	Aluno
20		STT9	Práticas diante do desinteresse-Caio: o professor para de falar e espera os alunos	Professor
21		STT10	Práticas diante do desinteresse-Paulo ( <i>retomada de STT9</i> ): o professor para de falar e espera os alunos	Professor
22		STT11	Práticas diante do desinteresse-Maria: enviar o aluno desinteressado para outro ateliê	Professor
23		STT12	Práticas diante do desinteresse-Nadia ( <i>retomada de STT8 e 9</i> ): o professor para de falar e os próprios alunos pedem atenção	Professor
24		STT13	Práticas diante do desinteresse-Julia: chama a atenção de forma desconstruída (piadas de ameaça fictícia)	Professor
25		STT14	Práticas diante do desinteresse: Preocupação em não invisibilizar o aluno	Professor

			na sala de aula	
26		STT15	Práticas para motivar: Conhecer as características individuais dos alunos, auto-avaliação no final do curso	Professor
27		STT16	Práticas para motivar: Lista das coisas que eles gostam no início do curso para trazer e ir motivando ao longo do semestre	Professor
28		STT17	Práticas para motivar: Atividades com festividades comemorativas	Artefato
29		STT18	Práticas para motivar: transmissão entre os alunos mais velhos e novos e saídas escolares	Aluno
30		STT19	Práticas para motivar: dar prêmios	Artefato
31		STT20	Práticas para motivar: gincana cultural	Artefato
32		STT21	Práticas para motivar ( <i>retomada de STT17</i> ): festa das nações	Artefato
33		STT22	Práticas para motivar ( <i>retomada de STT17</i> ): saída cultural	Artefato
34		STT23	Práticas para motivar ( <i>retomada de STT18</i> ): experiência dos alunos faz boa publicidade para o CEL	Aluno
35		STT24	Práticas para motivar ( <i>retomada de STT17</i> ): eventos culturais externos motivam	Artefato
36		STT25	Práticas para motivar ( <i>retomada de STT17</i> ): apresentações de canções pelos alunos do infantil ao final do ano	Artefato
37		STT1	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> relato do vídeo	Professor
38		STT2	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> as práticas da profa. Fernanda diante do desinteresse	Professor
39	Aloconfrontação 2	STT3	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> as práticas da profa. Fernanda na entrada na aula	Professor
40		STT4	<i>Retomada do vídeo de Julia (interesse dos alunos):</i> reconstituição do contexto e estratégia utilizada	Aluno
41		STT5	<i>Retomada do vídeo de Julia (interesse dos alunos):</i> práticas - depende do contexto - se os alunos se conhecem e convivem	Aluno
42		STT2	Comentário geral: "como suscitar interesse dos alunos" / falta de ritmo prof	
43		STT11	Contextualização da aula: maior interesse dos alunos por conta da filmagem	Aluno
44		STT12	Dificuldade: os alunos demandam trabalho com música e em grupo	Aluno
45		STT22	O problema do interesse e do número de alunos	Sistema
46	ACS	STT23	Dificuldade: a diminuição do número de alunos no curso	Sistema / Aluno
47	Pedro	STT24	Dificuldade: possíveis causas da diminuição do número de alunos	Aluno
48		STT25	Dificuldade: a familiaridade com a tecnologia	Professor
49		STT28	Dificuldade a partir dos temas pesquisados: gostaria de usar jogos, mas não tem tempo de preparação	Professor
50		STT29	Dificuldade a partir dos temas pesquisados: gestão da classe, atitude dos alunos	Professor
51		STT30	Temas a serem retomados: Falta de ritmo e tornar o aluno mais ativo	Professor
52	ACS	STT7	Solução para o atraso: iniciar com uma música	Professor

53	Renata	STT27	Dificuldade: o comportamento dos alunos imaturos	Aluno
54	ACC	STT10	Desistência dos alunos / questão sobre o dever e reorganização da aula	Prof Artefato
55		STT22	"Ordre du jour" como organizador da aula e do trabalho	Prof Artefato
56		STT29	Desistências dos alunos / abandono do curso	Aluno

Fonte: Elaborado pela autora

Para a apresentação das análises, trazemos a transcrição de alguns dos STT, apresentando-os conforme cada uma das entrevistas e agrupados de acordo com o polo do sistema de ensino (aluno, professor, artefato, sistema de ensino) que predomina tematicamente em cada segmento. Mostraremos, assim, como a temática discutida emerge e evolui ao longo das entrevistas. Optamos por retomar brevemente os conteúdos temáticos veiculados em cada excerto analisado, de forma a torná-los inteligíveis para quem não compreende francês (língua utilizada nas entrevistas). Nos excertos, já trazemos as marcas linguístico-discursivas identificadas segundo a legenda apresentada na Metodologia e retomada abaixo, para facilitar a compreensão das análises. Por fim, trazemos uma síntese das análises, que retoma os principais resultados a partir das categorias linguístico-discursivas utilizadas, mostrando como os conteúdos temáticos podem ser interpretados.

Para a identificação dos índices linguístico-discursivos das análises, foram utilizados os formatos e cores conforme o quadro a seguir.

#### Quadro 8.4 | Legenda dos índices linguístico-discursivos identificados nas análises

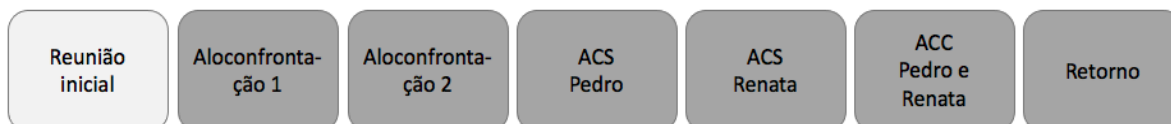
<p>RI - Reunião Inicial  Alo1 - Aloconfrontação 1  Alo 2 - Aloconfrontação 2  ACSP - Autoconfrontação Simples de Pedro  ACSR - Autoconfrontação Simples de Renata  ACC- Autoconfrontação Cruzada  Ret- Retorno ao coletivo</p> <p>STT - Segmento de Tratamento Temático</p> <p><i>Retomadas</i> - <b>Dêiticos de pessoa</b> - <u>Modalizações</u> - <u>Conexão</u> - <u>Marcadores temporais</u>  Figura de ação interna – professores  Figura de ação externa – alunos</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora

### 8.2.1 Reunião inicial: a configuração do tema do interesse / motivação

Nesta seção, veremos como o tema do “interesse dos alunos” se desenvolve nos STT na **Reunião Inicial**, conforme a figura abaixo. Retomaremos esse esquema ao início de cada subseção, destacando a entrevista em questão.





O tema emerge logo nos primeiros turnos da **Reunião Inicial**. A interveniente pergunta que dificuldades os professores têm e o tema surge com a resposta de Júlia (*c'est ça les intérêts des des... de l'élève de parler la langue*), situação que é reconhecida e compartilhada pelos colegas Paulo e Pedro. Julia relaciona a questão do interesse com a diminuição de alunos durante o semestre e sinaliza, então, sua preocupação em pensar o que fazer desde o início para que os alunos se interessem, participem e falem a língua.

#### RI-STT2

1 Interveniente: on fait un tour de table et on dit:: les difficultés que vous... vous avez vécu comme ça ?

2 Julia: oui

3 Interveniente: vous pouvez soulever des thèmes c'est pas nécessairement ce qu'on va traiter mais vous pouvez dire

4 Julia: oui c'est que/ c'est ça *les intérêts des des... de l'élève de parler la langue* pour **nous/ je pense que** pour **nous** au état/ c'est ça qu'on vient

5 Paulo: [eh::: c'est la même ahn::: situation

6 Julia: [c'est c'est la situation **parce que on a on a.../ bon j'ai** une classe qui a::: vingt-six vingt-huit élèves **toujours ils commencent avec trente ils vont finir avec SEIze... dix-huit maximum**

7 Interveniente: hmhum

8 Pedro: *ça diminue*

9 Julia: c'est/ qu'est qu'**on peut** faire éh:::..... du début

10 Interveniente: hmhum

11 Julia: qu'ils entrent... **au cours/** des idées pour ça/ pour parler

12 Interveniente: hmhum

(Reunião inicial, STT 2, Pos. 1-12)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna – professoras - experiência*

*Figura de ação externa – alunos- experiência*

O tema é desenvolvido na sequência por uma reformulação de Paulo, que o separa em situações em que o professor não trabalha bem alguma coisa (16) e em situações "do ambiente que não fazem parte do papel do professor" (18). Ele exemplifica com o caso em que alunos são ausentes e, mesmo com relatórios para a coordenação, nada é feito. Sua conclusão é que se pode discutir a questão do interesse dos alunos, porém há uma parte variável (30-32), que independe do professor.

#### RI-STT2

13 Paulo: mais::: le problème ce n'est pas... pas of course ((rires))

14 Voix mélangées: ((rires))

15 Interveniente: bien sûr

16 Paulo: bien sûr... / oui il y a des pro/ des problèmes avec/ **si le prof ne travaille pas bien quelque chose comme ça... mais** il y a des des::: des des si/

17 Julia: situations ?  
 18 Paulo: oui *des situations de de... de l'ambiANce* [Int: hmhum ] qui: s::sont::: ahn:::/ qui ne font pas partie de ::/ du rôle du du professeur  
 21 Julia: ouais  
 22-32 Paulo: par exemple::: éh ::: *les élèves qui qui sont absents oui ?* [Int: hmhum ] ah et vous... *vous/ j'ai déjà fait plusieurs fois j'ai fait un rapport pour la coordinatrice* [Int: hmhum ] "ah... les élèves... ils ahnnana... ne viennent [il y a] quinze jours... oui ? [Int: hmhum ] *je suis préoccupé avec la continuation*" [Int: hmhum ] *mais rien est fait... alors on va discuter coMMENT éh:::...* appeler l'attention des élèves et ça *mais il y a d'un autre côté ce ce:::...* *variable* [Int: hmhum ]

(Reunião inicial, STT 2, Pos. 13-32)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - ocorrência  
 Figura de ação externa - alunos - ocorrência

Pedro continua, deslocando o tema do interesse dos alunos para o comportamento dos alunos quando chegam na sala e conversam sobre outros assuntos (família, namorados, futebol) e conclui que é um problema para ele conseguir conduzir a atenção dos alunos para a aula (49).

#### RI-STT3

40-42 Pedro: oui... ahn:::... *ils ils ils ils arrivent là-bas et ils sont/ ils aiment bien PARler* [Int: hmhum ] parler... *donc* ils vont parler sur vo/la famille... ils vont parler  
 43 Julia: [de football de petit ami de :::  
 44 Pedro: oui sur...  
 45 Interveniente: [et en portugais ou en français ?  
 46 Julia: [en portugais  
 47 Pedro: [relationnement  
 48 Interveniente: oui  
 49 Pedro: relationnement *donc* ahn::: *c'est c'est un problème de::: ahn::: réussir à à faire qu'ils ahn::: que l'attention de l'élève soit seulement pour pour la langue*  
 50 Paulo: [la langue

(Reunião inicial, STT 3, Pos. 33-50)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - experiência  
 Figura de ação externa - alunos - experiência

Pedro relata, então, duas situações em que trabalhou uma música em aula, o que supostamente deveria chamar a atenção dos alunos (51), uma de sua própria escolha e outra de escolha dos alunos (63). No entanto, após a primeira escuta, os alunos dispersaram a atenção e começaram a conversar (59). Ele conclui que é difícil manter o interesse dos alunos mesmo quando se trabalha algo de moderno (65).

#### RI-STT4

51-57 Pedro: éh::: hier hier... *j'ai utilisé une musique* [Int: hmhum ] ahn::: de Céline Dion que c'est ahn::: un/ une interprète... fantastique [Int: oui] ahn::: eh::: les jeunes normalement aiment bien

les musiques de... Céline Dion... les élèves ils ont écouté un peu... la la première fois il/ ils ont un PETIT intérêt [Int: hmhum ] **mais** après... pour la deuxième fois... ils ils ils déjà...

58 Interveniente: ils n'étaient plus intéressés

59-63 Pedro: ils n'étaient plus intéressés... ils ont ils ont commencé à à à converser/ parler [Int: hmhum ] ahn:::: **un autre jour je je j'ai** travaillé avec un/ une chanson qui s'appelait Jour Un [Int: hmhum ] ils même ont donné l'idée de travailler avec cette musique... **mais** ils n'ont pas presté la la l'attention (sic)

64 Interveniente: [fait attention

65 Pedro: oui.. ahn:::: **donc** il y a *il y a des situations* que que *c'est difficile*... ahn:::: **même si je** travaille avec un::: un/ quelque chose de de... intéressant

66 Paulo: [moDERne

67 Pedro: moderne  
(Reunião inicial, STT 4, Pos. 51-67)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
Figura de ação interna - professores - acontecimento passado  
Figura de ação externa - alunos -acontecimento passado

Paulo relate uma situação similar, em que ele integrou uma música de cuja cantora alguns alunos gostavam (68-70). No início, eles prestavam atenção, mas depois se concentravam em outras coisas (70). Para ele, seria preciso discutir a atuação do professor separadamente da ação do aluno (*on doit oublier... les élèves je crois...*). Ele atribui, então, que a conversa dos alunos durante a atividade se dá por conta da falta de respeito dos alunos (100).

#### RI-STT5

68 Paulo: [oui oui **je** fais comme lui ahn:::: **vous** apportez par exemple ahn:::: quelques-uns quelques-unes aimaient Indila oui ?

69 Interveniente: hmhum

70 Paulo: **j'ai** apporté la chanson... **mais** comme il a dit ahn:::: ils commencent après il y a un autre sujet et:::: et:::: ils regardent une autre chose... **alors** si **on** va ICI discuter ce type de chose **on** n'arrive à::::

71 Interveniente: oui alors le pro/ que/ si on identifie (si) *le problème*

72 Paulo: **on doit** oublier... les élèves **je crois**... **on doit** d'une manière...

73 Interveniente: mais ça c'est le contexte concret n'est-ce pas ? les les élèves donc... peut-être

74 Paulo: [oui mais **on doit** par exemple::::

75 Interveniente: [il y a...

76 Paulo: il y a une chanson **mais** il y a les les élèves qui qui ne sont pas intéressés

77 Interveniente: hmhum peut-être on peut voir

78 Paulo: on **on doit** être un peu neutre ici... comme::::/ oublier sinon:::: on a arrive à à...

(Reunião inicial, STT 5, Pos. 68-78)

#### RI-STT7

100 Paulo: comme il a dit **vous** commencez **vous** passez la vidéo... quand **vous** regardez tout le monde bavarde *il n'y a pas de respect*

(Reunião inicial, STT7, Pos. 100)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
Figura de ação interna - professores - acontecimento passado (68-70) + experiência (100)  
Figura de ação externa - alunos experiência (76)

Quando a interveniente pergunta sobre como cada um faz diante dessas dificuldades, Paulo fala sobre o investimento pessoal que faz para suprir a falta de recursos. Pedro retoma a palavra e relaciona a falta de atenção dos alunos com a quantidade de aulas que ele dá (quatro aulas seguidas na sexta-feira) (108). Para prever múltiplas atividades, ele aponta a necessidade de recursos materiais (116), que nem sempre estão disponíveis na escola (129).

#### RI-STT8

108 Pedro: dans le vendredi **moi j'ai** quatre salles de classe... avec eux **donc** c'est c'est c'est un un grand temps avec avec eux

109 Julia: oui

110 Pedro: par exemple... **pour que je** puisse eh:: eh:: avoir/ attirer l'attention de l'élève

111 Paulo: [attirer l'attention]

112 Pedro: **je...**/ par exemple tu as donné cette idée de travailler avec des activités

113 Interveniente: des petites activités

114 Pedro: des petits activités ahn:: **j'ai** aimé bien cette idée mais

115 Interveniente: pour quatre heures ça ne marche pas

116 Pedro: oui... **mais mais même que** [si] ça marcherait par exemple... eh:: le problème c'est l'ARgent par exemple **pour que je** puisse préparer plusieurs activités pour attirer l'attention **je je devrais/ je devre/ devrerais**

117 Paulo: [travailler chez vous]

[...]

129 Pedro: de ressources pour faire ça et::: **il y a des moments** qu'il y a **mais il y a il y a des jours que j'arrive là-bas** et et ils disent « il n'y a pas de feuilles il n'y a pas de machines »

(Reunião inicial, STT 8, Pos. 108-117)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - ocorrência*

*Figura de ação externa - alunos*

*Figura de ação ocorrência (presente genérico)*

O tema do interesse dos alunos passa também pela questão das prioridades desses discentes. Isso se passa na questão das ausências nas aulas, que se acumulam com os feriados e podem deixar o aluno sem aula por quase um mês (193-200), mas também na não realização dos deveres de casa, que raros alunos fazem (206). Para Paulo, a prioridade dos alunos serão as tarefas das outras disciplinas escolares: matemática, português, inglês (210).

#### RI-STT15

(...)

191 Paulo: [parce que par exemple **normalement il y a vingt élèves**

192 Interveniente: hmhum

193 Paulo: oui ? **mais::: chaque semaine cinq sont absents**

194 Interveniente: hmhum... comment travailler avec les absences ?

195 Paulo: oui... ahn::: il y a un fé/un jour férié et l'élève...

196 Julia: [il ne va pas la semaine]

197 Voix mélangées: ((rires))

198 Paulo: oui... **une fois par semaine il vient oui ?**

199 Interveniente: hmhum

200 Paulo: ahn::: la semaine prochaine c'est férié **alors il n'est pas venu aujourd'hui... la semaine prochaine c'est férié... l'AUTRE semaine il arrive... un mois après sans le contenu**

201 Julia: oui **toujours**

202 Paulo: **vous** donnez ahn:::/ de maison

203 Voix mélangées: **devoir maison**  
 204 Paulo: oui  
 205 Interveniente: ils ne font pas  
 206 Paulo: **deux élèves trois font l'exercice**  
 207 Voix mélangées: ((rires))  
 208 Interveniente: hmhum  
 209 Maria: c'est ça  
 210 Paulo: *c'est la réalité... parce qu'ils ont d'autres choses plus importantes... il y a les mathématiques il y a ahn::: un travail de portugais et il a le travail d'anglais de ahn:::*

(Reunião inicial, STT15, Pos. 187-210)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - experiência  
 Figura de ação externa - alunos - experiência

A temática da reunião evolui para a uma discussão sobre (a falta de) recursos e as maneiras de lidar com essa dificuldade e o tema do interesse dos alunos é retomado na STT 22, quando, motivado por uma pergunta da interveniente, Paulo fala sobre uma boa aluna que passou para uma escola federal e teve que abandonar o CEL e sobre um caso similar ocorrido com uma professora de japonês com quem ele trabalhou (346-352). Ele categoriza esse abandono de bons alunos em razão de melhores oportunidades educacionais como algo recorrente (*c'est toujours comme ça*).

#### RI-STT22

346-352 Paulo: il y a la prof de de de japonais c'est la même chose [Int: hmhum ] // elle a un élève... il il a fini le lycée [Int: hmhum ] // et::: et il il... il a réussi l'examen de la fede/ d'une université::: ahn au Paraná [Int: hmhum ] // il est parti et elle était triste pour ça **parce que** c'est toujours comme ça

(Reunião inicial, STT22, Pos. 346-352)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação externa - professores - acontecimento passado  
 Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado

No excerto abaixo, Julia traz uma voz da coordenadora pedagógica ("*elle a dit*"), que, por sua vez, traz uma teoria da educação ao proporcionar a leitura e discussão de um texto sobre "como trabalhar com as pessoas invisíveis" (353). Julia indica que esse é um dos problemas dos professores (*c'est ça notre problème*), pois em geral eles desejam trabalhar com os alunos que demonstram interesse através de dúvidas e questões durante a aula, em detrimento dos outros alunos, que ficam em silêncio e que se tornam "invisíveis". Ela reconhece a necessidade de olhar e trabalhar com esses alunos (*c'est ça qu'on doit regarder*). Ao final, conclui que quando os alunos partem para outros contextos, os professores ficam "viúvos" (363).

## RI-STT23

353-359 Julia: parce que... j'ai lu un texte l'année dernier c'est **ma** coordinatrice qui a :::: a lu pour **nous** elle a dit comment **on** peut travailler avec la/ le:::: les personnes inconnues des personnes invisibles [Int: hmhum ] // c'est ça **notre** problème parce qu'on a toujours envie de travailler avec des personnes qui sont visibles [Int: hmhum ] // parce qu'ils demandent « prof je sais pas comment comment faire ça ? ça c'est bien ? » ils demandent toujours **notre** aide et **on** est bien comme ça... ah il donne/ il est intéressé... et les autres qui sont à côté qui sont invisibles ? qui donnent beaucoup de travail ? [Int: hmhum ] // c'est ça qu'**on** doit regarder... c'est ça qu'**on** doit travailler

360 Interveniente: oui hmhum

361 Julia: et quand ils sont partis

362 Interveniente: [ça c'est un défi

363 Julia: **on** est veuve

364 Interveniente: oui ((rires))

365 Julia: oui c'est vrai

366 Voix mélangées: ((rires))

367 Paulo: oui

(Reunião inicial, STT23, Pos. 353-367)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores – acontecimento passado (353) + experiência (355)*

*Figura de ação externa - alunos – experiência*

Retomando o ponto levantado por Julia, a interveniente pergunta como eles reagem quando os alunos não prestam atenção. Paulo responde que depende do grupo, se o aluno não acompanha o grupo, "ele fica de lado", mas algumas vezes a influência dos outros colegas os ajuda (371), observação essa corroborada por Julia (372).

## RI-STT24

369 Paulo: [il y a la/ le/ bon ça dépend du groupe... il y a le le l'exigence du propre groupe oui par exemple... si:::: ils ne ne n'accompagnent pas les autres normalement ils ils restent à côté

370 Interveniente: hmhum

371 Paulo: et quelquefois le le l'influence des autres contribue

372 Julia: [les aide

(Reunião inicial, STT24, Pos. 369-372)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores*

*Figura de ação externa - alunos – experiência*

Quando a interveniente pergunta sobre o caso dos alunos que subitamente ficam bloqueados (ou "travados") e não compreendem, Julia se reconhece na situação e Paulo aponta que muitos alunos vêm com a ideia de que querem falar a língua, mas pensam que podem aprender sem a necessidade de "abrir a boca" e praticar (401). A questão do interesse passaria também não só pelo abandono diante da não compreensão, mas também pela falta de desenvolvimento das habilidades de linguagem, quando não se pratica a língua.

É possível observar que a reunião inicial gira em torno da definição de um tema a ser escolhido para ser tratado posteriormente. Esse tema é negociado pelos participantes, a cada

segmento adicionam novos contornos. Apresentados os temas acima, vejamos a síntese das análises referentes a eles.

#### *Síntese das análises (Reunião inicial)*

No que diz respeito aos polos do sistema de ensino, observa-se que os STT analisados se concentram majoritariamente no polo do aluno, com exceção de dois momentos. Um, em que o tema se concentra no artefato música (STT4 Retomada da dificuldade 1: Falta de interesse mesmo com utilização de músicas) e outro, em que o tema se desloca para o sistema de ensino (STT8 Retomada da dificuldade 1: Tempo grande com alunos e falta de interesse).

A análise das retomadas aponta o fato de que o tema começa com a ideia do interesse do aluno de falar a língua (4 *c'est ça les intérêts des des... de l'élève de parler la langue*), ideia essa que sofre uma resistência de Paulo, o qual considera que há situações que fogem ao papel do professor, como as ausências (18 *oui des situations de de... de l'ambiANce [...] qui ne font pas partie de :::/ du rôle du du professeur/ par exemple:::: éh ::: les élèves qui qui sont absents; 32 on va discuter coMMENT éh::::... appeler l'attention des élèves et ça mais il y a d'un autre côté ce ce::::... variable [leur absence]*). Pedro volta ao tema, identificando que o problema é conseguir fazer com que a atenção dos alunos seja para o ensino da língua (49 *c'est un problème de::: ahn::: réussir à à faire qu'ils ahn::: que l'attention de l'élève soit seulement pour pour la langue*) e identifica essa dificuldade mesmo trabalhando com documentos que são normalmente considerados como interessantes, como as músicas (65 *il y a des situations que que c'est difficile... ahn:::: même si je travaille avec un::: un/ quelque chose de de... intéressant*). Mais à frente, Paulo volta a exemplificar situações em que o comportamento dos alunos mostra desinteresse (100 *tout le monde bavarde il n'y a pas de respect; 210 c'est la réalité...[ne pas faire le devoir]*). Julia traz a ideia dos alunos que “dão trabalho” como alunos que ficam invisibilizados pelos professores e afirma que é isso que deve ser trabalhado e discutido (359: *et les autres qui sont à côté qui sont invisibles ? qui donnent beaucoup de travail ? // c'est ça qu'on doit regarder... c'est ça qu'on doit travailler*). Ao final, a questão em torno do interesse dos alunos é associada a uma de suas consequências: desistência ou abandono do curso diante da dificuldade, a qual pode envolver também pela incompreensão da língua (394 *Paulo: oui ils abandonnent, 395 Julia: non mais qu'il dit comme ça « ahn je comprends rien:::: je vais arrêTER::: »*), ou outras oportunidades de estudo (365). A desistência ou abandono dos alunos é relatada por vários professores (6 *Julia: toujours ils commencent avec trente ils vont finir avec SEIze...; 8 Pedro: ça diminue*) afetando-os também sentimentalmente (352 *elle était triste, 363 on est veuve*).

Do ponto de vista da apreensão do agir, as figuras de ação externas, referentes aos alunos, apontam para a cristalização do agir (*toujours, normalement*), com a presença

marcante do discurso interativo e presente genérico (STT: 2, 5, 7, 15, 23, 24, 26) representando, na experiência desses professores, comportamentos recorrentes dos alunos (*ils bavardent, ils se désintéressent, ils abandonnent*). Também foram relatados episódios pontuais que ilustram essas situações, com a presença do relato interativo, com tempos verbais no passado (STT: 4, 22).

Já as figuras de ação internas, referentes aos professores, mais frequentes também foram as figuras experiência e, pontualmente, acontecimento passado (STT4, 5 e 22). Elas apontam para as ações concretas dos professores em aula (*travailler, apporter une chanson, passer la vidéo, préparer des activités, donner le devoir*), ações sobre os alunos (*réussir à attirer l'attention, attirer l'attention*), algumas ações envolvendo a coordenação (*faire un rapport*) e alguns verbos representando os estados internos ou sentimentos (22 - *je suis préoccupé*, 346 - *elle était triste*, 363 *on est veuve*, 353 *on a toujours envie*).

As análises dos mecanismos de conexão, mais especificamente dos organizadores lógico-argumentativos, primeiramente sinalizam a dificuldade, indicando uma oposição entre a intenção dos professores de motivar os alunos ao trazer músicas, por exemplo, e a reação dos alunos de não prestar atenção (STT4 51-67: *mais après... pour la deuxième fois... ils ils ils déjà // ils n'étaient plus intéressés... [...] mais ils n'ont pas presté la la l'attention (sic) [...] même si je travaille avec un::: un/ quelque chose de de... intéressant; STT5 68: j'ai apporté la chanson... mais comme il a dit ahn::: ils commencent après il y a un autre sujet et::: et::: ils regardent une autre chose...*), como vemos a seguir.

#### Quadro 8.5 | Ação do professor em oposição à ação do aluno

Ação do professor	[oposição] Ação do aluno
O professor propõe uma atividade para motivar os alunos na aula de francês (música - STT 4, 5, vídeo - STT 7)	Mas os alunos se desinteressam (STT 4) Mas depois aparece outro assunto, eles olham outra coisa (STT5) Quando você olha, todo mundo está conversando (STT7)

Fonte: Elaborado pela autora

Os operadores lógico-argumentativos também apontam a interpretação dos professores sobre os motivos que levariam ao desinteresse. Um dos motivos que Paulo identifica é ligado à priorização que os alunos fazem de outras disciplinas (210 *c'est la réalité... parce qu'ils ont d'autres choses plus importantes... il y a les mathématiques il y a ahn::: un travail de portugais et il a le travail d'anglais de ahn:::*), ou à falta de respeito (100 *il n'y a pas de respect*). Para Julia, um dos motivos se relaciona com o fato de alguns alunos, que não se expressam ou pedem ajuda, serem invisibilizados pelos professores durante aula (STT23: 359 *et les autres qui sont à côté qui sont invisibles ? qui donnent beaucoup de travail ?*). Enquanto Paulo localiza essa interpretação sobre ações dos alunos, Julia chama atenção para a ação do professor, que é mais confortável com os alunos que participam e que sabem pedir ajuda.

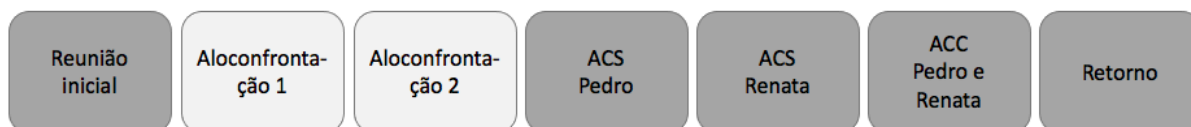


Quadro 8.6 | Desinteresse e motivo do desinteresse

Exemplo do desinteresse	[causa] motivo do desinteresse
Quando você olha, todo mundo está conversando (STT7)	STT7 - 100 Paulo: comme il a dit <b>vous</b> commencez <b>vous</b> passez la vidéo... quand <b>vous</b> regardez tout le monde bavarde <u>il n'y a pas de respect</u>
Você dá um dever de casa, dois ou três fazem o exercício (STT15)	STT15 - 210 Paulo: <i>c'est la réalité...</i> <u>parce qu'</u> ils ont d'autres choses plus importantes... il y a les mathématiques il y a ahn::: un travail de portugais et il a le travail d'anglais de ahn:::
[o problema do desinteresse também é um problema do professor] (STT23)	STT23 - 353-359 Julia: [...] c'est ça <b>notre</b> problème <u>parce qu'on</u> a toujours envie de travailler avec des personnes qui sont visibles [Int: hmhum ] // <u>parce qu'</u> ils demandent « prof je sais pas comment comment faire ça ? ça c'est bien ? » ils demandent toujours <b>notre</b> aide et <b>on</b> est bien comme ça... ah il donne/ il est intéressé... <u>et</u> les autres qui sont à côté qui sont invisibles ? qui donnent beaucoup de travail ? [Int: hmhum ] // c'est ça qu' <u>on doit</u> regarder... c'est ça qu' <u>on doit</u> travailler

Fonte: Elaborado pela autora

## 8.2.2 Aloconfrontação 1 e 2: socialização das soluções do e no coletivo



A Aloconfrontação 1 teve como tema a falta de interesse dos alunos, portanto, todos os STTs dessa entrevista foram considerados para a análise. A Aloconfrontação 2 dedicou-se ao tema do uso do português na aula de francês, no entanto, os primeiros cinco STT retomam a discussão da Aloconfrontação 1 com a professora Fernanda, que esteve ausente na Alo1, dessa forma, consideramos esse pequeno excerto da Alo 2 na presente seção.

A entrevista começa com a pesquisadora lembrando a dificuldade escolhida e perguntando se já aconteceu com os professores de trabalharem com alunos não motivados, ao que a maioria responde que sim. Apresentamos a seguir as análises agrupadas de acordo com os polos do sistema de ensino.

Vejamos primeiramente os momentos em que o tema do interesse dos alunos é associado a **elementos do sistema de ensino**, os quais aparecem no início da reunião. No STT2, Julia interpreta o desinteresse dos alunos como um reflexo da mudança do quadro de diretores e coordenadores, em sua percepção permissivos, que deixam os alunos fazerem o que quiserem (13-15).

## Alo1-STT2

13 Julia: eh:: je pense que maintenant on a plus de::... plus de difficultés avec les élèves... parce que... on sait pas chez vous mais... chez moi à l'école mon école...eh :: parce qu'ils ont tout changé... les directeurs les coordinateurs... tous et les personnes qui sont... les personnes qui sont arrivées... ils laissent les élèves faire tout ce qu'ils veulent

14 Interveniente: [tout ce qu'ils veulent

15 Julia: et comme ça c'est :: le reflet dans... dans le cours aussi... et il y a beaucoup changé... ouais les intérêts

(Aloconfrontação 1, STT2, Pos. 13-15)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

Outra referência ao sistema de ensino aparece após a visualização da gravação trazida para a Aloconfrontação 1, contendo a filmagem de uma entrada na sala de aula de um contexto francês. O vídeo mostra o desinteresse dos alunos, as conversas paralelas e uma lenta organização da classe até que a professora consiga iniciar sua aula. Ao se depararem com o vídeo, os professores dividem suas opiniões: Nadia (em 31) diz que nunca viu isso, ao passo que Julia (32) diz que a questão de jogar o chiclete no lixo, guardar o celular, acontece sempre, mas que a indisciplina não é tão grande no CEL. Em 25, Caio compara os dois contextos: no ensino regular, essa situação parece ser corrente, mas não no CEL. Nadia destaca que essa situação de indisciplina, no ensino regular, depende do professor e, ao final, Caio conclui (41) que no CEL é diferente. As concepções inicialmente colocadas entre “nunca” (31) e “sempre” (32) vão sendo negociadas (35, 36) e sofrendo nuances (*mais la plupart, mais au régulier*) na construção coletiva da aloconfrontação.

## Alo1-STT4

28 ((vidéo)): ((*vidéo cours Néopass*))

29 Interveniente: on va s'arrêter là parce qu'ils se sont installés... donc elle... elle a... elle a commencé à donner une consigne... même si ce n'était pas de l'activité... c'est d'une autre chose mais alors... quelle est votre réaction par rapport à cette vidéo ?

30 Voix mélangées: ((plusieurs voix mélangées))

31 Nadia: j'ai jamais vu ça

32 Julia: Non... le chewing gum... le portable... c'est toujours ... mais *l'indiscipline* ce n'est pas tellement grande... au CEL...

33 Paulo: au CEL... oui

34 Interveniente: pour installer la classe

35 Caio: ça c'est dans l'enseignement régulier... au centre de langues non

36 Nadia: ça dépend du prof

37 Caio: oui... mais la plupart c'est comme ça

38 Nadia: oui mais... au régulier ça dépend du prof

39 Caio: oui... oui

40 Interveniente: Humhum... Et comment

41 Caio: [ c'est comme ça... au centre de langues c'est différent

42 Voix mélangées: [ c'est différent

(Aloconfrontação 1, STT4, Pos. 28-42)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Nesse excerto, a percepção do desinteresse não é analisada do seu ponto de vista interno ao sistema didático do CEL, mas sim do ponto de vista da comparação com outros sistemas de ensino (sistema de ensino regular), em termos de recorrência. Diante dessa comparação, o CEL parece não ter tanta indisciplina e ser diferente da situação mostrada no vídeo (31, 41).

Como o vídeo retrata a entrada na sala, no STT5 abaixo, os professores contam como essa entrada na sala é organizada em suas escolas, sendo comum as situações em que o professor recebe os alunos e abre a sala para recebê-los (47, 67, 72) e menos frequente a situação em os alunos já estejam instalados na sala quando o professor chega (44, 72). Apesar de ser descrita com a marca de agentividade dos professores e dos alunos (*je les salue, mes élèves sont déjà assis*), essa organização depende mais do sistema de ensino e da escola (*où je travaille, le cours commence, l'école est ouverte, la salle est ouverte*), do que das intenções dos professores. Essa chegada na sala é também associada a formas dos professores se relacionarem com os alunos, as quais, especificamente nas aulas de línguas estrangeiras, ocupam a dupla função de cumprimentar e proporcionar a prática da língua (44 - *je les salue*; 47 - *on dit bonjour, salut*; 67 - *ils parlent un peu de la semaine*). Esse estabelecimento de contato com os alunos integra de certa forma o conjunto de ações relacionais entre professor e aluno, relação que tem consequências sobre a motivação, o interesse e o engajamento dos estudantes na aula.

Alo1-STT5

43 Interveniente: C'est différent... comment vous faites alors ? Cette entrée en classe et... s'installer...

44 Caio: [en général mes élèves sont déjà dans dans la salle assis... je je les salue et je demande comment s'est passé la semaine mais ::: après on commence le cours

45 Interveniente: Hmhum... ils se lèvent ? non ? ils sont déjà assis

46 Caio: [ ils sont déjà assis

47 Julia: **Moi... je... où je travaille** c'est le prof qui ::: ouvre le porton **on** va recevoir les élèves et **on** va les ramener pour les classes aussi

48 Interveniente: hmhum

49 Julia: **on** reste là et **on** dit « bonjour salut ça va nã nã nã » tout avant d'entrer dans... dans la classe

[...]

67 Nadia: **moi** c'est comme Julia les profs ils attendent les élèves c'est ça ils parlent un peu de la semaine et ils commencent à travailler mais...

[...]

70 Nadia: je pense que où **je** travaille c'est un peu plus calme

71 Interveniente: et toi Paulo ?

72 Paulo: pour le groupe du matin... quand j'arrive ils sont déjà dans la salle.. oui parce que ahn ::: le cours commence à huit heures et comme ::: l'école est ouverte ... ouvre à sept heures... quand j'arrive la salle est ouverte et ils sont déjà assis... ça ça marche bien... et pendant le soir c'est **moi**

ahn ::: qui ouvre la porte **mais** ils sont calmes... sont... **parce qu'ils** sont ... ils ont étudié pendant l'après-midi.. ils arrivent :::... un peu calmes  
(Aloconfrontação 1, STT5, Pos. 43-72)

**Retomadas - Dêíticos de pessoa- Modalizações - Conexão - Marcadores temporais**  
Figura de ação interna - professores - experiência  
Figura de ação externa- alunos – experiência

Passemos às análises dos STTs relacionados ao **sistema didático**, iniciando por aqueles ligados ao polo **professor**. Vejamos, nos STT6 e STT7, os participantes falando sobre as ações da professora vista no vídeo trazido pela interveniente; e, posteriormente, nos STT9 ao STT14, sobre suas próprias práticas diante do desinteresse.

#### Alo1-STT6 e STT7

73 Interveniente: ok... donc quand ils sont par exemple eh ::: le le fait de choisir cette vidéo et la question c'est un peu... c'était un peu comme « les étudiants ne sont pas... ne veulent pas savoir ce que la prof dit ce qu'elle fait c'est un peu ::: un peu ça... qu'est qu'elle fait pour les tenir ? quelles sont ses stratégies à elle ?

[...]

78 Caio: **elle demande à chacun de s'asseoir à sa place**

79 Paulo: **elle répète beaucoup des fois par rapport au chewing gum**

80 Voix mélangées: **shhh:::**

81 Interveniente: comment ? elle fait le shh ::::: et le prénom des étudiants

82 Nadia: oui toujours

83 Interveniente: alors un par un

84 Voix mélangées: oui

85 Paulo: et **il faut** imaginer ça **tous les jours... trois fois par semaine**

86 Interveniente: ahn ::: quoi d'autre ? ah oui... quelle est la première chose qu'elle dit ici... vous avez remarqué ?

87 Maria: **eh ::: autorisation de cinéma et (l'agenda)**

88 Nadia: **pour la sortie**

[...]

92 ((vidéo)): ((vidéo autoconfrontation simple Néopass - petit extrait))

93 Interveniente: comment sont ses stratégies maintenant ?

94 Paulo: **elle essaie d'intégrer les élèves... il y a les élèves qui ::: travaillent... ils travaillent déjà... et elle les intègre**

(Aloconfrontação 1, STT6, STT7, Pos. 73-94)

**Retomadas (elipses) - Dêíticos de pessoa- Modalizações - Conexão - Marcadores temporais**  
Figura de ação externa - professores - ocorrência  
Figura de ação externa - alunos - ocorrência

Ao analisar o que a professora faz no vídeo, os participantes descrevem as ações (*elle demande, elle répète*), enumerando-as: pedir aos alunos que se sentem, que descartem o chiclete, que façam silêncio e, depois de organizados, que entreguem a autorização para o passeio. O segundo excerto visualizado mostrava a autoconfrontação dessa professora três anos mais tarde, quando ela fala de outras estratégias mais atuais em sua prática: ela tenta integrar os alunos, deixando em evidência aqueles que já estão organizados e trabalhando.

A partir dessa discussão, a interveniente pergunta aos participantes sobre suas práticas diante do desinteresse. Vejamos:

Alo1-STT8 a 13

99 Interveniente: elle je crois qu'elle utilise cette stratégie de l'interaction même... « ah ::: tu vois... il y a des gens qui sont déjà prêts et toi qui ne fais pas attention tu vois il y a des gens qui sont prêts à travailler » il y a un peu cette stratégie de l'interaction... de la classe ahn ::: je ne sais pas si vous avez une autre... je sais pas

100 Julia: [moi]

101 Paulo: ça dépend du groupe... il y a quelques groupes qui même les élèves exigent que les autres restent... en silence calmes

102 Caio: moi en général si j'explique quelque chose s'il y a les élèves qui commencent à bavarder j'arrête

103 Nadia: moi aussi

104 Paulo: oui c'est ça j'utilise ça

105 Caio: [ (ils) regardent le prof... c'est très vite

106 Interveniente: oui donc tu arrêtes et c'est l'élève lui même qui demande le silence

107 Paulo: [ oui oui les autres... ou quand on met une vidéo... et ::: deux ou trois commencent à parler et les autres veulent regarder... mais::: ils parlent fort que... il y a du bruit... j'arrête la vidéo et je fais comme lui j'arrête la vidéo et je...

108 Caio: regarde

109 Paulo: regarde... alors il fait de silence et... ça continue

110 Interveniente: oui... vous aussi c'est pareil ?

111 Maria: Oui

[...]

124 Interveniente: et toi... tu arrêtes comme eux comme ça?

125 Nadia: oui... j'arrête... mais parfois les élèves même ils ils prend l'attention de l'autre... c'est ils se... ils sont un peu... plus plus adultes

126 Interveniente: hmhum hmhum

127 Julia: il y a une classe maintenant qu'ils sont... qu'ils ont beaucoup de chose... je dis... je n'aime pas qui.. qu'ils touchent l'autre tout le temps... parce que ça donne des problèmes... il y a une classe maintenant que tout ils parlent avec le touche pã pã pã... ((gestes de coup de main)) je dis « ah ::: le jardin d'enfance ahn ::: on va arrêter ou je dois passer un cordon sur la main pour mettre tout le monde ensemble ? »

128 Interveniente: tu fais aussi ce genre de blague disons...

129 Julia: oui

130 Caio: oui

131 Julia: oui... parce que sinon

132 Interveniente: [des blagues pour... disons... des menaces... ces genres de menaces

133 Voix mélangées: [oui... oui

134 Interveniente: qui sont pas vraies mais qui... enfin... montrent que tu es... que tu n'es pas contente avec ce qu'ils disent

135 Julia: je dis « je vais casser ta tête »...

136 Voix mélangées: ((rires))

137 Julia: "arrête avec ça" et je marche jusqu'à [la personne]...  
(Aloconfrontação 1, STT8-13, Pos. 99-137)

Retomadas - Dêíticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Figura de ação interna - professores - experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência (127: ocorrência)

No excerto acima, vemos quais são as práticas diante do desinteresse. Para Caio (102-105), é parar de falar e esperar os alunos; Paulo (107-109) também para de falar ou interrompe o vídeo e olha para os alunos; Nadia (125) se vale do mesmo procedimento, mas destaca que às vezes os próprios alunos chamam a atenção e pedem silêncio. Julia (127-135) dá um exemplo de uma turma imatura que se empurra fisicamente, a quem ela chama ironicamente de “jardim de infância”, perguntando se ela teria que amarrá-los para eles pararem e prestarem atenção na aula.

As situações relatadas são apreendidas do ponto de vista da cristalização do agir. Além das marcas temporais de recorrência (*en général*), duas outras marcas nesse excerto indicam ações recorrentes já solidificadas nas condutas dos participantes. Em 102, Caio diz que “se” ele explica e os alunos começam a conversar, ele interrompe a aula. Em 107, Paulo diz que “quando” coloca um vídeo e dois ou três começam a falar, ele também interrompe o vídeo e olha para os alunos. Tanto “se”, quanto “quando”, nesses excertos, são marcas que tipificam as ações dos professores, que se veem em constante interação (ou mesmo em relação de dependência) com o comportamento dos alunos. São indícios, portanto, de contínua reciprocidade, interação e coconstrução da atividade na sala de aula entre professor e aluno.

No excerto seguinte, a interveniente pergunta se, diante do desinteresse dos alunos, os professores agem de forma a demonstrar aos alunos que estão incomodados. Julia (141-145) retoma a ideia de não insibilizar os alunos, citada na Reunião inicial, dizendo ser importante que o aluno não seja como um fantasma, mas que o professor mostre que ele está observando o aluno, mesmo quando este não está fazendo as atividades.

#### Alo1-STT14

138 Interveniente: est-ce que ça veut dire que vous... dans toutes les stratégies que vous avez dit vous ne les ignorez pas ?

139 Julia: [non :::

140 Interveniente: s'ils sont là ils bavardent ou ils ne sont pas intéressés vous agissez d'une telle façon à... les faire ahn ::: les intégrer

141 Julia: oui... je sais pas...chez... je pense que tout le monde fait ça mais ::... on **on** fait des des études (ATP) je ne sais pas

142 Caio: la réunion pédagogique

143 Julia: la réunion pédagogique... et **on** a lu des articles des choses comme ça et ::: il y a un article qui dit qu'**on** peut pas laisser les élèves être... comment on dit fantasma ?

144 Caio: fantôme

145 Julia: fantôme... il faut les montrer qu'on les regarde qu'on sait que même qu'il ne fait pas on est là on sait qu'il fait pas... parce que sinon c'est ... c'est pire

146 Interveniente: ça c'est très important  
(Aloconfrontação 1, STT14, Pos. 138-164)

#### Alo1-STT15

147 Caio: moi je connais tous les élèves par le prénom

148 Julia: [oui j'ai fait la semaine dernier

149 Interveniente: dernière

150 Julia: dernière... j'ai fait un... on avait une classe à mercredi avec le sixième qui vont finir le cours... maintenant ils commencent « ah ::: j'ai pas appris beaucoup j'ai pas profité mon temps » j'ai dit « oui j'ai parlé de ça » jusqu'on... je viens...

151 Caio: [pendant trois ans

152 Julia: pendant trois ans... et j'ai commencé à dire « je sais la caractéristique de chacun » j'ai dit « Giovanna quand tu es arrivée ici tu étais comme ça comme ça comme ça »... « prof tu es bruxa » ((rires)) et j'ai dit « mariana tu étais quand tu es arrivée ici comme ça comme ça et tu as changé »... « c'est vrai » et ils ont... je dis « tu fais des progrès » et chacun... et quelques élèves on sait à quel moment ils ont changé et j'ai dit... à giovanna parce que c'était une élève qui / elle avait beaucoup des problèmes... très problématique parce qu'elle voulait toujours (se) battre avec toi... tu parles une chose et elle « qu'est que tu parles ? » elle était toujours comme ça

153 Voix mélangées: ((rires))

154 Interveniente: elle se disputait avec toi

155 Julia: oui elle voulait parler elle voulait parler :: comme toi

156 Interveniente: hmhum

157 Julia: et elle a beaucoup changé mais... j'ai parlé de chacun et ils ont été... merveilleux avec ça... merveilleux avec ça ils ont dit « oui prof c'est vrai » parce que comme on est ensemble... presque trois ans... on on connaît les les j'ai dit les six premiers mois je les sais comme ça mais la première année je sais les caractéristiques de chacun et je leur dis... ils ont aimé ça

158 Interveniente: un par un

159 Julia: oui

160 Interveniente: c'est bien

(Aloconfrontação 1, STT15, Pos. 147-160)

#### Alo1-STT16

161 Julia: et on fait une auto-évaluation comme... comme ça et ::: ils ont aussi me... me dit que... qu'est que j'ai changé qu'est que c'est bien qu'est que c'était pas bien... c'est bon

162 Caio: en général pour le premier jour... je fais une liste de tout ce qu'ils aiment ... et après je mets dans dans le programme

163 Interveniente: hmhum... ça c'est une façon de les intéresser

164 Caio: oui et de motiver aussi

165 Julia: faire une liste

166 Caio: oui... je demande "pourquoi tu parles français... et qu'est que tu aimes ? comme loisir... qu'est que tu aimes comme musique comme film?"

167 Interveniente: hmhum hmhum... et pendant le cours par exemple tu fais appel à cette liste... ah c'est contenu là... cette chanson... ce film

168 Caio: [oui donc je m'organise pendant tout le semestre et s'ils aiment une chanson :::.....très... très agitée... j'apporte

(Aloconfrontação 1, STT16, Pos. 161-168)

#### Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Figura de ação interna - professores - canônica (138-146), acontecimento passado (148-157), experiência (161-168)

Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado (148-157), experiência (161-168)

Em 147, Caio começa a citar práticas para motivar ou interessar os alunos, dizendo que conhece o nome de cada um deles. Julia faz um relato, contando que, depois de três anos junto com os alunos, ao final do curso, ela lhes relembra suas características e como eles mudaram ao longo do tempo. Nos dois casos, a figura de ação experiência de Caio e a figura

de ação acontecimento passado de Julia retomam a ideia de não invisibilizar os alunos, mas notá-los e mostrar a eles que os professores os conhecem.

**No polo artefato**, ou mais precisamente, **entre o polo do professor e o polo do artefato**, situamos o trecho que vai do STT18 ao STT23, em que os participantes falam sobre práticas para motivar os alunos. Ao mesmo tempo em que se trata de ações dos professores, são também modelos do agir, recursos, disponíveis para realizar seu trabalho.

**Alo1-STT18 a STT23**

174 Interveniente: ils aiment ça... et vous croyez que ce projet qu'ils ont... qu'ils savent qui existe par exemple fête de la musique tous les semestres ou les projets de la fin de l'année?

175 Julia: oui

176 Caio: ils adorent... ils adorent

177 Interveniente: vous croyez que ça motive ? mais ça motive dans le cours... par exemple on va étudier le verbe être ou l'activité de la chanson x... y... mais savoir qu'il y aura une fois par an ou à la fin du semestre une fête de la musique... avoir un projet à la fin... vous croyez que ça change ? ça les motive à venir ?

178 Julia: oui

179 Interveniente: et à participer aussi

180 Voix mélangées: oui

181 Julia: quand ils arrivent à la troisième quatrième je les montre les photos des journées des ados que je ramène les élèves qui sont avancés

182 Caio: [ ( ) c'est une bonne bonne STRATÉGIE

183 Julia: je ramène seulement les dix meilleurs élèves et "si tu veux aller tu dois être le MEILLEUR..." toujours

184 Interveniente: donc...

185 Julia: ils disent "ah c'est moi qui va dans la salle... c'est moi" et ça les motive

186 Caio: dans mon centre des langues

187 Interveniente: [ genre il y a un prix

188 Julia: oui... oui c'est le prix

189 Interveniente: ah... et les autres vous avez un prix aussi ?

190 Julia: [maintenant j'ai commencé aussi de donner les...

191 Caio: je donne des petits cadeaux mais pour les élèves qui sont au dernier période

192 Julia: comme j'ai ramené beaucoup de petits passeports de CAVILAM qu'on a ramené j'ai donné pour les élèves qui sont au sixième qui sont partis mais il est resté encore un peu et je fais des tirages au sort j'ai donné quelques autres... mais... ils aiment gagner les choses

193 Interveniente: on va juste voir si vous aussi vous faites genre prix ou quelque chose... disons... à long terme pour les motiver

194 Caio: dans mon centre de langues au deuxième semestre on a la "gincane" culturelle... toutes les langues participent ensemble et :: on commence à travailler et :: entraîner...

195 Interveniente: s'entraîner?

196 Caio: oui... à partir du premier semestre... on dit « bon... ce que tu vas apprendre aujourd'hui il faut que tu nous montre au deuxième semestre si tu as vraiment appris ou non »

197 Interveniente: vous aussi vous avez des ... ?

198 Nadia: j'ai la fête des nations et cette année nous avons fait le ::: 5 octobre... et les élèves ils travaillent beaucoup

199 Caio: oui

200 Nadia: ils sont TRÈS...

201 Interveniente: [tu veux dire dans le cours de langues ?

202 Nadia: dans le cours de langues

203 Interveniente: ils envisagent ce... ce ::: cet événement



204 Nadia: oui oui  
 205 Interveniente: comme pour la "gincana"  
 206 Nadia: oui et les élèves de régulier... ils participent aussi... ils vont... ils vont regarder les présentations etc et c'est intéressant parce qu'ils ont fait son inscription... ils vont au centre de langues pour... à cause de la fête parce qu'ils aiment participer aussi  
 207 Voix mélangées: plusieurs personnes : oui  
 208 Nadia: faire partie  
 209 Interveniente: il y a ça Paulo dans ton CEL ?  
 210 Paulo: bon... cette année **on** est venu au... au MASP... et :::: une chose intéressante c'est qu'il y avait des pers... il y avait des gens étrangères qui parlaient français pendant la... la...le moment qu'ils étaient là... et comme... ils ont écouté les personnes en parlant franÇAIS... ils ils ils voulaient parler aussi... et c'est intéressant parce que je crois qu'ils ont vu que c'est possible d'utiliser la langue qu'ils sont en train d'apprendre... et après comme la... le :::: l'exposition est finie **on** est allés au shopping et après je... ils sont allés à la librairie Cultura... et :::: ils ont... après... quand **nous** sommes dans le bus pour retourner ils ont dit « c'est le meilleur promenade qu'**on** a fait pendant tout la vie à l'école »  
 211 Interveniente: ouaou  
 212 Paulo: oui et...  
 213 Interveniente: comment tu t'es senti à ce moment-là ?  
 214 Paulo: c'est positive mais j'ai noté que le plus important c'est la librairie parce que jamais ils sont allés... entrés dans une grande librairie  
 215 Julia: c'est bien ahn  
 216 Paulo: oui... et :::: ils sont restés dans le fauteuil ...  
 217 Interveniente: et après ils ont été plus motivés dans le cours ?  
 218 Paulo: oui.. oui... et :::: cette année à ce moment là **on** est en train de... de recruter les élèves pour former d'autres groupes et ils racontent aux copains qu'ils sont allés  
 219 Julia: c'est bien ça  
 220 Paulo: il y a des...  
 221 Julia: c'est une pub  
 222 Paulo: oui c'est une publicité  
 (Aloconfrontação 1, STT18-STT23, Pos. 174-222)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores experiência (176-208) e acontecimento passado (210-217)  
 Figura de ação externa - alunos - experiência (176-208) e acontecimento passado (210-217)

No excerto acima, Julia mostra fotos de eventos anteriores envolvendo os alunos (*Journée des Ados*) e avisa aos alunos que ela leva somente os dez melhores alunos para o evento, para motivá-los (181-183). Além disso, ela faz sorteio de alguns brindes para os alunos, como os passaportes languageiros do CAVILAM (192), centro de formação de professores francês, e afirma que os alunos gostam de ganhar coisas nas aulas. Caio informa que também dá brindes aos alunos, mas àqueles que estão no último período do curso (191). Em seu CEL, há também uma gincana cultural, da qual participam os alunos das outras línguas e, desde o primeiro semestre, os alunos ficam cientes de que os conteúdos e habilidades trabalhados poderão aparecer na gincana do segundo semestre (194-196). Nádia fala da festa das nações em seu CEL, que conta com a organização dos próprios alunos e que atrai também os alunos do ensino regular, os quais eventualmente se matriculam por

conta do evento (198-206). Paulo relata a experiência de levar os alunos ao MASP e de vê-los interagir com estrangeiros em francês em uma livraria (210-222), experiência essa que foi positiva para os alunos e que ajudou a fazer a divulgação do curso para a formação de novas turmas.

Em síntese, na Aloconfrontação 1 podemos identificar as seguintes práticas para lidar com a questão da motivação e interesse dos alunos:

**Quadro 8.7** | Ações indicando práticas diante do desinteresse dos alunos e práticas para motivar na Aloconfrontações 1 e 2

Ações diante do desinteresse	Ações para motivar
Professor STT6 Práticas da professora no vídeo: chamar a atenção de um por um, exaustivamente STT7 Práticas da professora no vídeo: integrar alunos que já estão prontos STT9 Caio: o professor para de falar e espera os alunos STT10 Paulo: o professor para de falar e espera os alunos STT11 Maria: enviar o aluno desinteressado para outro ateliê STT12 Nadia: o professor para de falar e os próprios alunos pedem atenção STT13 Julia: chama a atenção de forma desconstruída (piadas de "ameaça" fictícia) STT14 Preocupação em não invisibilizar o aluno na sala de aula  Aluno STT8 Paulo: os próprios alunos pedem silêncio aos colegas	Professor / Artefato STT15 Conhecer o nome dos alunos; e conhecer suas características individuais, auto-avaliação no final do curso STT16 Listar coisas que os alunos gostam no início para retomar ao longo do semestre STT17 Atividades com festividades comemorativas STT19 Dar prêmios / brindes STT20 Gincana cultural do CEL STT21 Festa das nações STT22 Passeio / Saída cultural STT24 Eventos culturais externos motivam STT25 Apresentações de canções pelos alunos do infantil ao final do ano  Aluno STT18 Transmissão entre os alunos mais velhos e novos sobre as saídas escolares STT23 Experiência dos alunos faz boa publicidade para o CEL

Fonte: Elaborado pela autora

No polo do **aluno**, vemos uma menção à prática de alguns deles diante do desinteresse (*101 Paulo: ça dépend du groupe... il y a quelques groupes qui même les élèves exigent que les autres restent... en silence calmes*). Já para motivar os colegas, a transmissão da experiência vivida pelos alunos nas festividades e saídas escolares é considerada como uma das formas de motivar os colegas a aprenderem línguas no CEL (185, 206, 218-222).

Apesar de a Aloconfrontação 2 ser dedicada ao tema do uso do português na aula de francês, os primeiros cinco STT retomam a discussão da Aloconfrontação 1 com a professora Fernanda, que esteve ausente na Alo1.

#### Alo2-STT5

54 Fernanda: et j'ai des élèves qui::: qu'ils font les cours... ahn:::/ comment on dit ?...collège et lycée dans la même école et après ils viennent au cours de français  
 55 Paulo: oui

56 Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier  
 57 Interveniente: hmhum  
 58 Fernanda: que les autres les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter  
 59 Paulo: à raconter oui  
 60 Fernanda: donc et:::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler  
 61 Julia: oui c'est ça c'est vrai

(Aloconfrontação2, STT5, Pos. 54-61)

**Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais**  
 Figura de ação interna - professores experiência  
 Figura de ação externa - alunos - experiência

Esse excerto se soma aos anteriores localizados no polo aluno, uma vez que a professora identifica uma característica diferente nas turmas: aqueles alunos que estudam na mesma escola em que se organiza o CEL têm mais coisas em comum a contar aos colegas, por isso, é mais difícil de organizá-los para começar a aula.

#### *Síntese das análises (Aloconfrontações 1 e 2)*

No que diz respeito aos polos do sistema de ensino, observa-se que os STT se concentram no polo do professor (10 STT) e do artefato (8 STT), com apenas algumas incidências sobre o polo do aluno (4 STT) e do sistema de ensino (3 STT). Essa distribuição mostra uma diferença em relação à primeira reunião, em que a concentração de STT foi mais direcionada ao sistema de ensino. Imaginamos que a introdução de um tema situado no interior do sistema didático, bem como um vídeo referente a esse sistema, tenha encaminhado os professores a discutir de forma mais focada sobre aspectos do trabalho sobre os quais eles pudessem agir. Na síntese das análises ao final desta seção, retomaremos essa discussão.

A análise das retomadas pode ser observada em três momentos. Primeiramente, os professores descrevem a ação ou as estratégias da professora do vídeo visualizado diante do desinteresse dos alunos (STT 6 a 8); em seguida, a partir da pergunta da pesquisadora, falaram sobre suas próprias formas de lidar com o desinteresse dos alunos (STT 9 a 13); por fim, comentam os diferentes recursos que utilizam para motivar os alunos (STT 15 a 25), conforme vimos na Tabela acima.

Do ponto da apreensão do agir, as figuras de ação externas, referentes aos alunos, apontam uma representação de seu agir do ponto de vista das práticas recorrentes e cristalizadas (101 Paulo: *ça dépend du groupe... il y a quelques groupes qui même les élèves exigent que les autres restent... en silence calmes*; 192 Julia: *[...] ils aiment gagner les choses*).

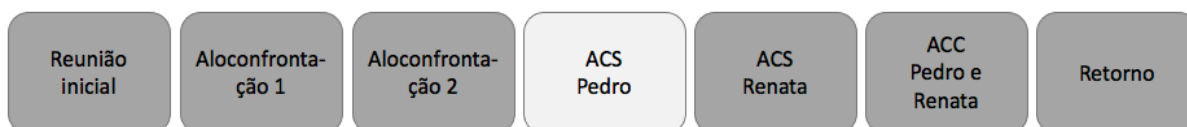
Já as figuras de ação internas, referentes aos professores, se configuram de formas diferentes: há uma figura de ação canônica (STT 14), algumas figuras de ação acontecimento passado (STT 15, 22) e ocorrência (STT 6, 7, 13, 23) e de forma mais predominante, a figura

de ação experiência (STT 5, 8-12, 16, 18, 21). Uma observação interessante é que a representação da cristalização do agir é marcada pelo caráter responsivo e interativo entre as ações dos professores e dos alunos, por elementos como “se” + ação do professor, ação do aluno (102, 168) ou “quando” + ação do professor, ação do aluno (107, 181), podendo haver alternância entre a ordem das ações. Esses elementos associados ao presente genérico parecem ser estratégias variadas ou soluções já adotadas para determinadas situações.

As análises dos mecanismos de conexão, mais especificamente os organizadores lógico-argumentativos, indicam sobretudo a interpretação dos professores sobre as causas dos comportamentos dos alunos (*127 parce que ça donne des problèmes, 206 parce qu'ils aiment participer*). Indicam também a consequência das ações dos professores, tanto lidando com o desinteresse (*109 alors il fait du silence*), quanto com a motivação (*168 donc je m'organise pendant le semestre*).

De forma geral, o questionamento levantado na primeira reunião sobre como trabalhar o interesse dos alunos encontra diversos tipos de respostas, tanto nas práticas para lidar com o desinteresse, quanto nas práticas para motivar os alunos. O momento de socialização dessas práticas nas Aloconfrontações infelizmente não contou com a presença de todos os professores (Pedro, por exemplo, esteve presente na primeira reunião, mas ausente nas Aloconfrontações).

### 8.2.3 Autoconfrontação Simples de Pedro



O tema do interesse dos alunos aparece em 9 STT da entrevista com Pedro, sendo 4 no polo aluno (STT 11, 12, 23, 24) e 5 no polo professor (STT 2, 26, 28, 29, 30), em todos os casos representado como uma dificuldade do professor.

No polo do **aluno**, Pedro menciona que no vídeo de sua aula os alunos pareciam interessados pois ele havia avisado que filmaria a aula (STT11), mas que, em geral, não é o mais comum, pois os alunos falam bastante. Em STT12, Pedro conta que os alunos apreciam atividades para aprender vocabulário e relata uma contradição, pois, ao mesmo tempo que os alunos pedem atividades mais interativas (filmes, trabalho em grupo) e exercícios para fazer em casa, eles mesmos não fazem os deveres de casa.

#### ACSP-STT11

91 Interveniente: et là si tu regardes là ce moment est-ce que/ je ne peux pas voir les élèves/ mais tu as ressenti qu'ils étaient intéressés qu'ils étaient pas intéressés... dans cette partie ?

92 Pedro: en ce moment là je pense qu'ils ont qu'ils ont resté intéressés mais il y a beaucoup de moments que que je ne regarde pas ça [Int: hmhum] // il y a des moments que:::/ peut-être

parce que je je les dis je les dis ?  
 93 Interveniente: je leur ai dit  
 94 Pedro: je leur... ai dit que j'irais filmer  
 95 Interveniente: ((rires)) ah d'accord  
 96 Pedro: enregistrer et peut-être qu'ils ont resté un peu plus... [Int: ah ok] quiets [Int: hmhum] // mais il y a des moments qu'ils parlent beaucoup ils sont très bavards [Int: hmhum] ahn ::: il y a des moments que...

#### ACSP-STT12

97 Interveniente: [ mais mais quand tu fais ce genre d'activité quand tu montres quelque chose et toi tu es en train d'expliquer quelque chose... normalement tu ressens plus d'intérêt moins d'intérêt ?  
 98 Pedro: pour vocabulaire oui vocabulaire ils aiment beaucoup et aussi quelques choses de grammaire mais::: ahn::: il y a des moments qu'ils ils parlent eh::: « prof peut-être que nous pouvons voir un film peut-être que nous pouvons faire un travail en groupe » et et ahn::: ils demandent aussi ahn::: quelques attitudes de ma part... aussi par exemple il il y a des élèves qui ont/ sont en train de demander des exercices pour faire à la maison [Int: hmhum] // mais ça c'est curieux parce que quand je je les donne des exercices de devoir maison il y a des moments que que je sens qu'ils ils... n'ont fait rien du tout à la maison... il ne/ ils n'ont PAS arrêter pendant la semaine pour étu/ étudier le français [Int: hmhum] // donc ça c'est quelque chose de contradictoire qui... arrive [Int: hmhum] // mais::: tout le monde demande ça pour moi/ de moi  
 99 Interveniente: et tu crois/ donc tu as dit que là ils sont intéressés ils sont attentifs déjà parce que c'est filmé ((rires)) et deuxièmement parce que tu as dit que ahn :::  
 100 Pedro: ils aiment bien le vocabulaire  
 (...)  
 (ACSPedro, STT11-12, Pos. 91-100)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

Mais para o fim da entrevista, no STT 23, Pedro relata o problema da diminuição do número de alunos por turma: seu primeiro grupo tinha 20 alunos e, ao final de três anos, terminou com 10; seu segundo grupo, começou com 23 e terminou com 4; seu terceiro grupo começou com 25 e terminou com 4; finalmente seu grupo atual começou com 25, passou para 13, juntou-se com outro grupo para atingir 25 novamente e passou para 15. Ele menciona (271) que dois alunos deixaram o curso para prosseguir com os estudos. Vejamos:

#### ACSP-STT23

(...)

271 Pedro: [...] de vingt-cinq je pense que ça ça... a resté.... TREIZE élèves et après la coordinatrice a ajouté une autre classe et la classe a retourné à vingt-cinq élèves... maintenant il y a seulement QUINZE élèves parce que un élève il va/ il fait ETEC il a le TCC le travail il étudie l'anglais il étudie pour le vestibular [Int: hmhum] // et (il a) arrêté... l'autre il a passé dans une université fédérale de Minas ahn ::: il a/ Viçosa/ il a déménage pour étu/ étudier là-bas... étudier n'est-ce pas ? étudier là-bas  
 272 Interveniente: hmhum

#### ACSP-STT24

273 Pedro: et bon les gens ils sortent et je PENSE que je vais rester peut-être avec dix/ douze dix ou moins élèves et ça... ça c'est quelque chose que... chama a atenção né [Int: hmhum] // prendre l'attention parce que ça c'est c'est/ je pense « sera [cela] un problème du prof de français ? » je sais je sais que  
 274 Interveniente: [ tu tu crois ?

275 Pedro: c'est pas seulement *un problème du prof de français* **mais** ça/ **peut-être** qu'il y a une partie... / qui soit... qui soit ( ) / **mais je ne sais pas** comment **on** peut améliorer ça [Int: hmhum] // ça c'est *quelque chose de très intéressant...* partager avec **toi** [Int: oui oui] // cette expérience **parce que...** [Int: tout à fait] // *c'est une opportunité de de réfléchir un peu plus* [Int: hmhum] // **parce que** ça c'est *c'est quelque chose de...* [Int: d'indicative ?] // *d'indicative* n'est-ce pas ? [Int: hmhum] // et ça **je pense** qui arrive à tous les professeurs [Int: hmhum] // ahn ahn **peut-être** que **tu** pourrais demander ça aux autres professeurs pour voir **peut-être** qu'ils ont un numéro plus grand... que moi mais **peut-être** que non **peut-être** que c'est c'est c'est

Interveniente: c'est pareil?

276 Pedro: c'est pareil

(...)

(ACSPedro, STT23-24, Pos. 263-276)

*Retomadas - Déiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores ocorrência*

*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

No STT 24, Pedro busca pensar sobre a questão da diminuição do número de alunos, se perguntando se seria somente um problema do professor ou não. Com muitas modalizações de dúvida, ele observa que esse fato chama a atenção e indaga se essa diminuição ocorreria com os outros professores também.

Nessa entrevista, classificamos essa questão da diminuição no polo do aluno, uma vez que Pedro relaciona essa diminuição à partida dos alunos (271), no entanto, como veremos na discussão ao final do capítulo, essa questão toca o sistema de ensino e sistema educacional.

No polo do **professor**, Pedro retoma a questão sobre como suscitar o interesse dos alunos, o que ele considera ser um problema seu. Ao ler sobre o assunto, ele considera que a questão se liga à falta de ritmo (18), pois possui dificuldade em manter um ritmo rápido ou mais firme com os alunos e considera-se tímido (20).

ACSP-STT2

13 Interveniente: tu as décrit les parties ahn :::/ nommé chaque partie et donc en observant cette séquence là... qu'on vient de regarder donc quel est le moment où tu tu as ressenti le besoin de commenter/ de partager... quels sont tes commentaires ?

14 Pedro: ahn ::: j'ai un j'ai un commentaire général.../ après je peux refaire des commentaires spécifiques mais

15 Interveniente: [d'accord

16 Pedro: ahn ::: **moi je j'ai** fait une recherche d'un autre travail que vous avez demandé à nous eh ::: que c'est de travailler.../ comment susciter l'intérêt des élèves [Int: oui] // **parce que** ça c'est **MON** problème aussi

17 Interveniente: oui... c'est la question qu'on a soulevée de la première réunion

18 Pedro: dans la première réunion ahn :::: eh :::: et **moi je je/** en faisant des recherches **j'ai** trouvé quelques informations que **je je pense que c'est très très intéressant...** pour **moi...** par exemple le manque de rythme [Int: hmhum] // et **moi j'ai j'ai...** une difficulté pour maintenir un rythme ahn::: rapide [Int: d'accord] fort... firme

19 Interveniente: ferme

20 Pedro: ferme... **donc** ::: **j'ai** un peu d'insécurité [Int: d'accord] // ahn ::: **parce que je** suis un peu timide et::: **j'ai** un peu d'insécurité pour parler ahn [Int: hmhum] // et **je** parle doucement et **ÇA ce n'est pas très agréable** pour les élèves [Int: hmhum] // et ::: ils sont là ils sont ils sont là... ils m'écoutent ils travaillent ensemble **mais je voudrais** être plus plus...plus dynamique et ça **j'ai j'ai** noté et :::

(...)

25 Interveniente: à quel moment tu as pu observer ça

26 Pedro: ahn ::: oui ahn :::: dans dans toute la la vidéo/ cette remarque c'est pour toute la vidéo je pense que je/ j'ai travaillé un peu ahn::: lentement

(ACSPedro, STT2, Pos. 13-26)

**Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores ocorrência

Figura de ação externa - alunos - ocorrência

Ainda nesse polo, Pedro elenca outras de suas dificuldades, também situadas no nível pessoal. No STT25, Pedro informa que “perdeu o barco” (304) da tecnologia e que, assim, não acompanha as mesmas tecnologias, entretenimentos e experiências que seus alunos. Assim, ele associa a questão do interesse dos alunos a uma dimensão mais pessoal.

ACSP-STT26

302 Pedro: peut-être que/mais moi aussi... ce n'est pas seulement le livre moi aussi peut-être que je je... je ne touche pas... moi j'ai déjà touché beaucoup [le monde des] ados parce que je je je travaille à beaucoup de temps avec les ados mais je je je le fais une confession ((rires))

303 Interveniente: ((rires))

304 Pedro: ce n'est pas une confession mais enfin/ c'est une façon de parler ahn.../ mais mais j'ai perdu le bateau... les ados ahn/ maintenant avec la technologie cellulaire/ portable ahn il y a un problème... par exemple ils aiment beaucoup des séries par exemple netflix la tv fermé et moi je n'ai pas la tv fermé

305 Interveniente: hmhum hmhum

306 Pedro: je je vois la tv ouverte

307 Interveniente: hmhum

308 Pedro: je n'ai pas/ maintenant que j'ai un portable un peu un peu mieux parce que mon portable c'était un portable vieux... ahn... je n'accompagne pas tout à fait... tous les... les les les "vivances"... il existe ce mot ?

309 Interveniente: toutes les expériences

310 Pedro: les expériences des ados donc ce n'est pas seulement une *faute* / un... un...

311 Interveniente: une faute au manuel

312 Pedro: une faute au manuel c'est à moi aussi mais j'ai mis ça parce que c'est un *problème* aussi il travaille beaucoup par exemple dans dans la grammaire mais pour travailler les compétences pour ahn... surtout pour parler [Int: hmhum] // il n'est pas un très bon manuel

(ACSPedro, STT25, Pos. 302-312)

**Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência

Nos STT28 a 30, Pedro retoma a lista que trouxe para a autoconfrontação com elementos sobre como suscitar o interesse dos alunos, comentando aqueles que ele reconhecia em sua prática. No STT28, ele fala que, apesar de possuir jogos, não os utiliza por falta de tempo de preparação de aula. No STT29, comenta a dificuldade da gestão da classe, pois, ao mesmo tempo que alunos demandam atividades diferenciadas, eles também não fazem as tarefas ou retomam o conteúdo das aulas em casa (o que faz eco ao STT 12). No STT30, a interveniente pergunta sobre quais temas ele gostaria de tratar em uma discussão mais aprofundada, ao que ele responde: a falta de ritmo e tornar o aluno mais ativo.

**ACSP-STT28**

321 Interveniente: hmhum... qu'est-ce que/ dans cette liste qu'est-ce que tu fais qu'est-ce que tu ne fais pas qu'est-ce que tu... ?

322 Pedro: par exemple ça... ((pointe sur la liste)) **je je ne fais pas**

323 Interveniente: (recours) au jeu ?

324 Pedro: moi je j'ai des jeux mais **je n'utilise pas** c'est une c'est une faute à moi

325 Interveniente: pourquoi tu n'utilises pas si tu les as ?

326 Pedro: parce que:... ahn::: **c'est dur mais** c'est un peu la manque d'administration du temps

327 Interveniente: oui

328 Pedro: **pour préparer pour...**

329 Interveniente: hmhum

330 Pedro: il y a des moments que la vie est ((bruit))

331 Interveniente: oui

332 Pedro: c'est très.../ et il n'y a pas/ **je n'ai pas le temps de préparer tous/ tout que je voulais faire avec eux**

333 Interveniente: hmhum

334 Pedro: je/ par exemple jouer

335 Interveniente: ça c'est la vie de prof... c'est c'est souvent ahn::: c'est souvent quelque chose qu'on... qu'on entend/ que les gens partagent « ah je voulais faire ça mais je n'ai pas le temps » ou « j'ai beaucoup de ressources mais je n'ai pas le temps de les séparer enfin de mettre en place » ahn ça c'est aussi quelque chose qu'on pourrait partager ensemble avec le groupe pour voir parce que souvent les gens travaillent dans deux écoles une le matin l'autre l'après-midi c'est sûrement la gestion du temps du professeur c'est quelque chose de... de... d'intéressant à discuter (ACSPedro, STT27, Pos. 321-335)

**ACSP-STT29**

336 Pedro: oui eh::: **je pense aussi/ je ne sais pas si.../ mais la gestion de la classe parce que** par exemple les élèves ils aussi ils ils ils ne... ne s'intéressent pas tout à fait pour développer les cours par exemple ils demandent du prof **mais** la partie qui appartient à eux de faire ils ne font pas [Int: hmhum] // tout à fait par exemple **moi** qui donne des classes une fois par semaine **je** donne la classe **ce vendredi-là** et **je** vais voir les élèves seulement dans le prochain vendredi et ils passent ils passent la semaine aussi sans sans... prendre le cahier sans prendre les matériaux pour é... étudier et **MOI** de... de de **ma** partie **je** ne trouve pas le temps par exemple de préparer une chose différente très différente pour susciter l'intérêt [Int: hmhum] // par exemple ici les différents outils de travail... bon... **je je je sais** mais mais ça manque un peu et ahn rendre l'élève active je **je pense que** ça ça marche **parce que je je** trouve/ **je** cherche de travailler **toujours** en groupe/ demander de travailler en groupe... [...]

(ACSPedro, STT29, Pos. 336-350)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

*Síntese das análises (ACSP)*

As análises das modalizações revelam que o tema do interesse dos alunos desenvolvido na ACS por Pedro é colocado no campo da dúvida (275: *je ne sais pas, peut-être*) e da dificuldade (18-20, 326). As retomadas apontam que o tema é caracterizado como uma falha e um problema (312: *faute, problème*) do professor. Os mecanismos de conexão, em particular os articuladores lógico-argumentativos causais indicam que essa dificuldade é ligada ora a características pessoais do professor (20: *timide, insécurité, ne pas être dynamique*; 304: *je n'accompagne pas les expériences des ados*; 326: *c'est un peu le manque d'administration du temps*), ora a características comportamentais dos alunos (98: *ils...n'ont*

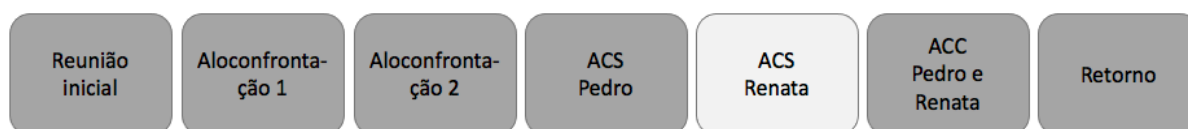


*fait rien du tout à la maison...; 336: ils demandent du prof mais la partie qui appartient à eux de faire ils ne font pas*). Apesar de, no vídeo de sua aula, os alunos estarem prestando atenção, Pedro relata que normalmente não é assim.

A diminuição do número de alunos é relatada a partir do número de alunos que Pedro tinha no início e no final de cada curso, sendo caracterizado por ele como algo que "chama a atenção", que é "indicativo", que pode ser um problema do professor, mas que "não é apenas um problema do professor de francês" e que "é a oportunidade de refletir um pouco mais sobre essa experiência".

Nas figuras de ação, nos excertos analisados, observa-se a apreensão do agir do ponto de vista da cristalização e recorrência das práticas (experiência) com marcas do presente genérico. Em alguns momentos, a apreensão do agir do ponto de vista da situação de interação, com a presença de comentários sobre as práticas (ocorrência).

#### 8.2.4 Autoconfrontação Simples de Renata



Na ACS de Renata, o tema do interesse dos alunos se configura apenas em dois curtos excertos: um primeiro de forma mais indireta (ligada ao início da aula e ao atraso dos alunos) e um segundo de forma mais direta (atitude dos alunos). No polo do professor, o STT7 relata a implementação de uma solução para lidar com o atraso dos alunos no início da aula e as razões pelas quais Renata escolhe essa solução. Vejamos:

##### ACSR-STT7

35 Renata: oui normalement le matin ils sont toujours *en retard donc* il y a quelques élèves qui arrivent *c'est pour ça aussi que j'ai* choisi de mettre toujours une chanson...

36 Interveniente: hmhum

37 Renata: *comme ça* enfin les élèves qui sont là ils les écoutent sinon ahn enfin/ *parce que parce que si je* commence déjà le cours les autres qui arrivent en retard vont être un peu perdus *ça sera pas très bien*

38 Interveniente: hmhum

39 Renata: et ici normalement *je* ne fais pas un travail spécifique... comme avec les chansons *je* mets les chansons *pour qu'*ils puissent connaître et travailler après enfin ou écouter... *mais* enfin à la maison et dans *ce/ dans ce jour-là j'ai* fait autrement *j'ai* demandé quelque chose de la chanson (ACSRenata, STT7, Pos. 35-39)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão*

*Figura de ação interna - professores experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

Como os estudantes chegam atrasados, Renata opta por colocar uma música no início da aula, dessa forma, os alunos presentes escutam a música. Caso ela começasse a aula diretamente, os que chegam atrasados ficariam perdidos. Segundo ela, normalmente a

intenção é apenas que os alunos conheçam as músicas, porém na aula gravada, ela fez uma atividade a partir da canção.

No STT27, situado no polo do aluno, ela menciona uma das dificuldades de seu trabalho: os alunos que não respeitam os outros ou que são mais imaturos. A dificuldade é retomada pelos termos "*petites difficultés*" e "*problèmes pratiques de l'école*", com os quais ela tenta lidar (*j'essaie*).

#### ACSR-STT27

158 Renata: et **je pense que** c'est ça un peu *la difficulté* après de (ces) il y a aussi *des petites difficultés des élèves qui ne respectent pas les autres ou qui sont plus immatures que d'autres* et **il faut** gérer aussi avec des *problèmes pratiques de l'école* et voilà... **mais j'essaie...**  
(ACSRenata, STT27, Pos. 158)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - ocorrência*

*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

Embora haja poucos excertos na ACS de Renata, na ACC, ela traz mais elementos sobre o tema.

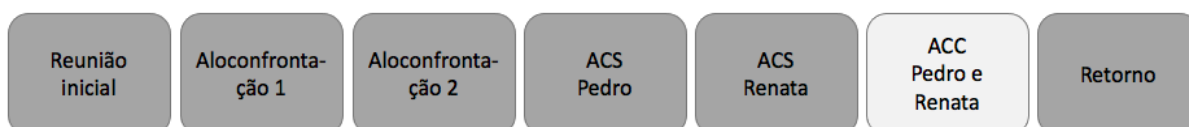
#### Síntese das análises (ACSR)

O tema do interesse é retomado com a questão dos alunos que se atrasam no início da aula (*en retard*), no primeiro excerto, e com "*petites difficultés*" e "*problèmes pratiques de l'école*" que se colocam para o professor, no segundo.

No STT7, em que Renata relata a solução que implementou diante do atraso dos alunos (com músicas) é permeada de conectivos lógicos (*c'est pour ça que, comme ça, parce que*), que evidencia uma ação justificada com os argumentos apresentados. Em contraste, no STT27, ao falar de dificuldades que ainda persistem e com as quais não consegue lidar, Renata menciona a falta de respeito e conclui com "*il faut gérer aussi les problèmes pratiques*", evidenciando a necessidade de gerenciar (*il faut*) e sua tentativa (*j'essaie*), porém sem se apoiar em argumentos.

Do ponto de vista das figuras de ação, STT7 se caracteriza como experiência, pela cristalização do agir, enquanto o STT27, como ocorrência.

### 8.2.5 Autoconfrontação Cruzada



O tema se desenvolve na Autoconfrontação Cruzada em três excertos, dois deles ligados ao polo do artefato (STT10 e STT22) e um ligado ao polo aluno (STT29).

No que diz respeito ao polo artefato, no STT10, Renata menciona a reorganização da aula, incluindo a realização da etapa de produção em língua estrangeira durante a aula. Em 110, Renata explica que antes ela considerava que a produção seria feita como dever de casa, mas os alunos não faziam o dever e ficavam "perdidos", logo não produziam em língua estrangeira. Diferentemente, ela conta que naquele semestre foi a primeira vez que ela organizou a aula de outra forma, incluindo atividade de produção (*petit jeu de rôle en binôme*), tendo pensado nessa sequência após uma formação didática de que participou (108). Essa solução, no entanto, foi feita apenas uma vez (108 *la seule*). Ela considera a solução bem-sucedida, uma vez que não houve desistência dos alunos (106).

#### ACC-STT10

101 Interveniente: tu les sépares dans ton/ dans ta classe? quand tu as des niveaux différents tu sépares physiquement ou non?

102 Pedro: non non non eh::: ils sont ensemble

103 Interveniente: [parce qu'il y en a/ il y a des profs qui font ça

104 Renata: oui **on** a déjà entendu ça **c'est pour ça** que **j'ai** dit **je** sépare pas

105 Pedro: hm:::

106 Renata: **je** **sais pas** si ça marche ((rires)) **parce que** **ce semestre** c'est la première fois que **je** fais ça **mais:::** ils ont pas désisté **c'est quelque chose** ((rires))

107 Interveniente: ah oui ça c'est quelque chose qu'on a dit

108 Renata: oui... que **je** pense.../ oui il y a trente inscrits et **normalement** ça vient vingt-cinq vingt-six quelques uns manquent le cours **mais** c'est plus ou moins ça ahn::: c'est une classe très grande c'est très nombreuse ahn::: la classe c'est petite en fait le groupe est grand [Int: hmhum] // ah et::: et maintenant **j'ai** de la chance **parce que j'ai réussi** à ouvrir la salle d'informatique [Int: hmhum] // et la dernière fois **j'ai** fait une séquence **j'ai réussi** à faire une séquence que **je** pense que c'est l'idéal enfin.../ c'est pas l'i-dé-al **mais j'ai essayé** de faire la sensibilisation après la compréhension après une activité après une explication après ils ont parlé entre eux ils ont fait enfin un petit jeu de rôle en binôme et après ils sont allés à la salle d'informatique pour renforcer le vocabulaire ou des choses qu'on avait travaillé... **donc ça pour moi c'est vraiment réussi mais...** c'est c'est pas tous les fois que **j'arrive...** la première après/ **je** sais pas combien des mois... c'est *la seule* et::: et **j'ai** pensé à *cette séquence* après la formation de Lucia Claro... **donc...** ça **me** donne des idées

109 Interveniente: oui

110 Renata: **parce qu'avant j'arrivais pas** à organiser les étapes... surtout de de demander **toujours** la production... **j'oubliais toujours** la production **je** pensais "ah non la production c'est le devoir maison"... **mais...** ils étaient perdus et enfin **normalement** ils faisaient pas le devoir maison... **donc je** sais pas... tes élèves font le devoir maison?

(ACC, STT10, Pos. 101-110)

*Retomadas* - **Dêiticos de pessoa** - **Modalizações** - **Conexão** - **Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores acontecimento passado / ocorrência

Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado

No STT22, Pedro interrompe a visualização do vídeo da aula de Renata para comentar sobre a colocação do roteiro de aula (*ordre du jour*) na lousa no início da aula para os alunos, como elemento organizador da aula. Embora não seja um elemento associado literalmente ao interesse dos alunos pelos professores, sustentamos que a questão se liga indiretamente ao tema, uma vez que, sem o roteiro, Pedro afirma que as atividades ficam "um pouco nas nuvens" (327), potencialmente gerando desengajamento, e Renata lembra que

eventualmente os próprios alunos avisam que ela esqueceu de apresentar o roteiro (328), mostrando um engajamento. Vejamos:

ACC-STT22

(...)

318 Pedro: **je** peux?

319 Interveniente: oui oui

320 Pedro: **je** veux commenter un petit peu cette question de *l'ordre du jour*... **parce que** eh::: pour **moi**... quand **je** fais ça **parce que je** ne fais **je** ne fais pas ça tous les jours tout le temps

321 Interveniente: hmhum

322 Pedro: **mais** les fois que **j'ai** fait ça... ça **m'a** aidé beaucoup ah::: pour être...

323 Interveniente: sûr

324 Pedro: sûr... eh::: et::: et::: pour ahn::: faire la séquence ahn::: ahn::: **je** pense que ahn::: **j'ai** bien bien communiqué avec les élèves... il y a un mot que **nous** utilisons... dans.../ à l'école que *c'est le contrat pédagogique*

325 Renata: ah::: oui

326 Voix mélangées: ((rires))

327 Pedro: et ça *c'est quelque chose pareil comme ça*... **parce que** eh::: **moi je** sais qu'est-ce que **je** vais faire et les élèves ils savent aussi ahn::: ils savent aussi... ahn::: ce qu'ils vont... ahn::: faire ils vont apprendre et::: quand **je** ne fais pas ça ça reste un peu "dans les nuages" **quand même** [Int: hmhum] // oui **nous**... réussissons... de faire... de de donner la classe les élèves apprennent aussi **mais** il n'y a pas la séquence dans la tête [Int: hmhum]

328 Renata: oui... pour **moi je** suis pas très organisée **donc** ça **m'aide** à **à essayer** d'être organisée parfois **je** mets dans l'ordre du jour et **je** fais un petit peu l'autre chose... **mais:::** ahn::: **j'essaie quand même** et pour eux ça ça donne aussi un::: une habitude de de commencer "ah ca c'est le cours de français... **on** a un moment et **on** commence" [Int: hmhum] // et **c'est drôle parce que** parfois **j' de le faire et eux mêmes demandent "prof tu as oublié... la date" **donc** eux ils me demandent... **j'adore donc****

329 Pedro: c'est c'est dans leur tête... **je** pense pas/ pas un problème pour **nous mais** pour eux **peut-être** que eh::: donner cette information/ ces informations non cette informations?

330 Interveniente: ces informations

331 Renata: [ces informations]

332 Pedro: ces informations... donner ces informations pour eux **c'est c'est c'est important**

333 Renata: oui oui... et **j'ai** appris ça **donc je** dois donner les références **j'ai** appris ça avec Claudia professeure de l'école d'application [Int: hmhum] //

334 Renata: elle faisait ça avec leurs élèves **j'étais/ enfin je** faisais un stage là-bas et **donc j'ai** commencé à le faire **parce que j'ai** vu qui marchait et ça a marché et aussi **c'est vrai**

335 Pedro: avec ma prochaine classe **je** vais... / turma... turma c'est?

336 Interveniente: groupe

337 Pedro: avec ma prochaine groupe... **je** vais **je** vais essayer de de faire tout ça tous les jours que **je** vais donner la classe

(...)

(ACC, STT22, Pos. 309-337)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - definição (324-327) e experiência (327-345)*

*Figura de ação externa - alunos - experiência (328)*

As retomadas evidenciam que Pedro define o roteiro de aula (*ordre du jour*) como um "contrato pedagógico". A modalização autonímica (*il y a un mot que nous utilisons à l'école, le contrat pédagogique*) aponta a ligação que concebe entre a prática do vídeo da colega e um conceito nomeado no mundo escolar, o contrato pedagógico.

Enquanto artefato, o roteiro de aula é colocado como uma ferramenta que ajuda o trabalho do professor (322 *ça m'a aidé*; 328 *ça m'aide*), além de organizar o trabalho dos

alunos, dando a eles ciência do que vão aprender (327: *ils savent ce qu'ils vont apprendre*), além de ser um "ritual", um hábito para engajar o começo da aula (328: *on a un moment et on commence*). Renata utiliza este artefato para organizar a aula, mas relata que eventualmente esquece de fazê-lo e, às vezes, faz algo um pouco diferente do previsto. Pedro diz que já utilizou esse recurso, porém não de forma consistente.

No STT29, a interveniente retoma a questão das desistências, evocada nas autoconfrontações simples. Na primeira etapa desse segmento, Renata comenta que havia alunos realmente engajados, mas que abandonaram o curso. Considerando a situação como "difícil" e uma "grande pena" (584), ela tem dúvidas sobre as razões que levaram a isso: a dinâmica ou a falta de continuidade das turmas (*pour moi c'est très difficile parce que::... je je sais pas peut-être la dynamique... peut-être le manque de continuité... peut-être justement.../ je sais pas*). Após relatar o caso em que os alunos ficam sem turma, por conta do fechamento das turmas e da mudança de horário escolar, Renata associa a manutenção do interesse dos alunos - e conseqüentemente das matrículas - à compreensão dos motivos pelos quais valeria a pena aprender o francês no CEL: não somente aqueles relacionados à utilidade profissional (586: *des entreprises et des choses comme ça*), mas porque se trata de uma aprendizagem que permite ampliar o horizonte cultural (586: *c'est bien pour connaître d'autres choses*) e de ser um lugar agradável de compartilhamento (586: *c'est un lieu de partage et... et que ce soit amusant*).

#### ACC-STT29

581 Interveniente: quels sont quels sont les autres problèmes? ça c'est un problème parce que les les cours du semestre prochain il y aura probablement des des groupes qui vont ahn:: être ensemble... si on a beaucoup de désistance/ de gens qui quittent les cours

582 Renata: oui ce semestre j'ai cette... / j'ai ce groupe multi-série de trente élèves... et mes élèves du matin que c'est le groupe que j'aime les chouchous de la maîtresse en fait ils sont maintenant je pense:: douze.../ onze douze au moins et il y avait quelques élèves qui étaient très bien qui faisaient tout qui étaient très organisés et::

583 Interveniente: ils ont abandonné?

584 Renata: ils ont abandonné... donc et pour moi c'est très difficile parce que::... je je sais pas peut-être la dynamique... peut-être le manque de continuité... peut-être justement.../ je sais pas enfin il y a plein de raisons... et et en plus c'est un groupe avec des élèves qui étudient ahn:: l'après-midi mais que l'année prochaine vont étudier le matin donc:: ce groupe je sais que je ne l'aurai pas même s'il y a.../ et et le pire c'est qu'il y a deux élèves qu'elles aiment elles sont allées à la journée mais elles ont trois/ non treize ans et elles étudient dans une autre école elles vont continuer à étudier l'après-midi et il n'aura plus le cours du matin donc elles vont arrêter le cours... peut-ê::tre ahn:: au deuxième semestre de l'année prochaine il y aura un groupe parce que si ça forme un groupe ahn:: et le premier [niveau] ils ne peuvent pas être/ il ne peut pas être multissérié [Int: hmhum] // le premier [niveau] doit avoir juste le premier donc pour le deuxième elles peut-être vont étudier mais après six mois sans le français donc... c'est... ça c'est enfin... un vrai dommage et au même temps peut-être::.../ oui c'est pour ça que j'aimerais bien améliorer parce que je pense que... si on montre que c'est possible d'utiliser le français dans une journée ou dans un dans un concours je je je leur ai fait participé du concours de dix mots pour la francophonie

585 Interveniente: ah::: super

586 Renata: mais juste deux élèves ahn::: ont participé... la journée j'ai réussi sept au début c'était juste deux aussi qui aimerait.../ et je dois montrer pourquoi apprendre le français parce que même s'ils ont choisi... et normalement ils ont envie... ils sont très ouverts... eh::: parfois c'est vrai que

c'est difficile d'expliquer pourquoi étudier le français même si... ah il y a des entreprises des choses comme ça ils ne vont pas penser à l'utilité immédiate parce que c'est juste une possibilité très... /enfin et donc peut-être il faut plutôt montrer que parler d'autres langues non seulement l'anglais non seulement l'espagnol non seulement mais plusieurs langues c'est bien pour connaître d'autres choses... enfin donner des raisons mais montrer dans la pratique [Int: hmhum] // que c'est un lieu de partage et... et que ce soit amusant et::: parce que je pense que quelqu'un/ même pour les adultes/ qui vont chercher le français une autre langue c'est plutôt pour la partie humaine parce que c'est qu'on a plein de choses à faire [Int: hmhum] // si on n'a pas cette échange ou enfin ce regard cette chose... ça marche pas donc c'est pour ça que quand c'est... dans un groupe plus ahn::: nombreux pour moi c'est difficile... parce que je sais qu'ils ont besoin d'attention... d'autres choses non seulement la langue [Int: hmhum] // mais je sais pas...

(ACC, STT29, Pos. 581-586)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

Figura de ação interna - professoras acontecimento passado (582-584) ocorrência (584-586)

Figura de ação externa - alunos acontecimento passado (582-584) ocorrência (584-586)

É interessante observar que a modalização apreciativa "*c'est difficile*" introduz a dificuldade representada por ela em relação ao interesse dos alunos, que se liga à compreensão do porquê estudar francês. Ao refletir, no quadro da intervenção, ela encontra possíveis outras maneiras de agir, marcadas pela modalização lógica de possibilidade talvez (*peut-être*), seguida de uma proposição que poderia vir a ser uma solução. Para ela, ao explicar por que estudar o francês, deve-se ir além da questão do trabalho, falando do conhecimento de outras coisas, do momento de compartilhamento etc. Veremos na próxima seção outros excertos com construções similares.

**Quadro 8.8** | Outras possíveis maneiras de agir (1)

Experiência	Marca linguística (modalização)	Outras possíveis maneiras de agir em construção
<u>parfois c'est vrai que c'est difficile</u> d'expliquer pourquoi étudier le français ( <u>même si...</u> ah il y a des entreprises des choses comme ça ils ne vont pas penser à l'utilité immédiate <u>parce que</u> c'est juste une possibilité très... /enfin)	peut-être  il faut	32 R: [...] et <u>donc peut-être il faut</u> plutôt montrer que parler d'autres langues non seulement l'anglais non seulement l'espagnol non seulement <u>mais</u> plusieurs langues <u>c'est bien</u> pour connaître d'autres choses... enfin donner des raisons <u>mais</u> montrer dans la pratique [Int: hmhum] // que c'est un lieu de partage et... et que ce soit amusant et:::  → <b>outra possível maneira de agir:</b> mostrar que falar várias línguas é bom para conhecer outras coisas, que é um lugar de compartilhamento e divertido [ou seja, ir além das razões de emprego, pois são só uma das possibilidades]

Fonte: Elaborado pela autora

Na continuação desse excerto, Pedro concorda que o tema do abandono é um "desafio" e uma "espiral" (588), pois há muitas razões contextuais para os alunos deixarem o CEL (outros estudos, trabalho, mudanças de horários dos cursos). Renata acrescenta que o dinheiro (valor da passagem de ônibus) também é um impedimento e, por isso, ela pensa que

não é um problema do professor (591: *je pense "bien c'est pas une faute à moi"*). Pedro faz uma contraposição, perguntando-se inicialmente o que poderia fazer para chamar a atenção dos alunos e que isso é uma questão de seu âmbito como professor (592: *je pense "bien... ahn::: qu'est-ce que je peux faire pour ahn::: ahn:::.... eh:::.... attirer l'attention de l'élève pour qu'il puisse s'intéresser... pour la langue?"* et *comme ça je pense "bon ça c'est une question à moi"*) e, na sequência, admite que esse fato convive com questões mais amplas, isso é, contextuais dos alunos. Em seguida, Pedro faz uma digressão (596-608) em que afirma, de forma genérica, que todos têm muitas coisas na cabeça e que a cultura está sendo deixada de lado. Por fim, Renata volta ao tema e coloca a questão (609): como motivar se não somos motivados? Ela fala sobre o sentimento de se sentir culpada, não se sentir competente, somado às dificuldades com os alunos, com o sistema de ensino, com coisas que não funcionam, dificuldades contextuais e que "os alunos sentem isso", sendo humana, esses aspectos transparecem. Ela diz que normalmente ela é positiva, mas que às vezes simplesmente não dá certo ("*mais parfois je suis juste enfin ratée*").

#### ACC-STT29 (continuação)

587 Interveniente: et toi?

588 Pedro: ça c'est *un défi* ahn::: **je je pense que** c'est *une spirale* [Int: hmhum] // **parce que** ahn::: ahn::: ou *col/ ... pour commencer* eh::: il y a plusieurs raisons... *pour* ahn:::.... un élève ahn::: *laisser les cours...* il y a l'etec il y a *tra/ le travail*

589 Interveniente: [le travail

590 Pedro: il y a ce ce changement de de d'horaire du cours...

591 Renata: l'argent **parce qu'**ils me disent "ah je n'ai plus bilhete único"... qu'est-ce que **je** vais dire? [Int: hmhum] oui... et::: et::: **comme ça je pense** "bien c'est pas une faute **à moi**"

592 Pedro: **mais... au même temps...** **je** pense "bien... ahn::: qu'est-ce que **je peux** faire pour ahn::: ahn:::.... eh:::.... *attirer l'attention de l'élève pour qu'il puisse s'intéresser... pour la langue?"* et **comme ça je** pense "bon ça c'est une question **à moi**" ahn::: **au même temps** il y a cette question plus plus ahn::: ahn::: ampla? ahn:::

593 Interveniente: plus large?

594 Pedro: large

595 Interveniente: [large

596 Pedro: que Re Renata a a a remarqué... **parce que...** **au au au** aujourd'hui... ahn::: tout le monde a a plusieurs choses dans leur tête [Int: hmhum] // et::: elles ont plusieurs choses dans leurs vies aussi ahn::: et **je pense que** ahn::: **c'est difficile...** pour ahn::: l'être humain ahn::: donner compte ahn:::/ rendre compte de tout ça [Int: hmhum] / et::: et::: **je pense que** que la culture elle est maintenant ahn::: ahn::: en baisse ahn::: et ahn::: j'ai vu un un/ comment s'appelle? je je j'ai oublié ahn::: a a palavra...

597 Interveniente: où ça tu as vu?

598 Pedro: comment?

599 Interveniente: tu as vu où?

600 Pedro: dans dans dans une revue ahn::: c'est...

601 Interveniente: le titre?

602 Pedro: le titre principal...

603 Interveniente: titre de presse non?

604 Pedro: titre de presse... oui... de Superinteressante

605 Interveniente: hmhum

606 Pedro: eh::: l'humanité "está emburrecendo" **je** ne sais pas comment dire en français

607 Interveniente: ((rires))

608 Pedro: mais mais c'est quelque chose que::: **nous** pouvons observer... et ahn::: c'est... la la

culture est/ elle est... laissée à côté  
 609 Renata: oui et ça c'est une autre question que **je** me pose... comment motiver si **parfois** on n'est pas motivé? **parce qu'on** a parlé de plusieurs choses **on** a toujours cette insécurité et **parfois** cette exigence envers **nous...** **parce qu'on** se sent coupable **on** se sent... enfin... pas compétent **parfois...** **on** se sent un peu.../ et au même temps il y a plein de choses qui marchent pas... et comment/ **parce que je** sais les cours qui sont ratés les miens c'est quand **j'arrive** et **j'ai** pas envie **parfois parce que** ah quelque chose ça a pas marché ou un élève a un problème et il a commencé à parler pendant une heure qu'il ne devait pas parler ou::: quand **je je** lui ai parlé et::: il n'était pas très respectueux... des choses comme ça ou il avait un problème avec la coordination avec d'autres profs et et **donc**:::... ils ils ils sentent ça/ ils ressentent ça **parce que je** commence à me plaindre/ **bien sûr** que c'est pas toujours comme ça et::: **parfois on** est proche pour échanger **mais on** est des humains aussi **donc je** vais pas arriver au cours quand **je** suis fatiguée quand **j'ai** pris deux heures pour y arriver a avec "non c'est tout/ c'est bien" normalement **j'essaie** d'être comme ça mais... mais **mais** **parfois je** suis juste... enfin ratée ((rires)) **je** dis "aujourd'hui c'est ((rires))"  
 610 Voix mélangées: ((rires))  
 611 Renata: enfin ou **même si je** dis pas ils ressentent **donc** ((rires))... comment comment  
 612 Interveniente: [je pense que ça fait...  
 613 Renata: motiver et être motivée dans des conditions précaires de travail? enfin  
 614 Interveniente: ça c'est une question

(ACC, STT29, Pos. 587-614)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores ocorrência (587-609) + experiência (609)  
 Figura de ação externa - alunos - ocorrência

### Síntese das análises (ACC)

A análise das retomadas e das modalizações nos STT da ACC mostram que o tema do interesse é associado positivamente (108: *c'est vraiment réussi*) ao sentimento de progresso dos alunos na produção em língua estrangeira (106: ils ont pas désisté, 108: après ils ont parlé entre eux ils ont fait enfin un petit jeu de rôle en binôme...). A inserção dos alunos em um contrato pedagógico instaurado pelo roteiro de aula (324) é considerada como importante (332: *c'est important*) e como algo que ajuda alunos e professores. A exposição pelo professor dos motivos pelos quais aprender uma língua vale a pena (586) é tida como uma ação difícil (586: *parfois c'est vrai que c'est difficile d'expliquer pourquoi étudier le français*) e necessária (586: *je dois [...] il faut plutôt montrer que parler [...] plusieurs langues c'est bien*). A desistência dos alunos é associada tanto a motivos fora do alcance do professor (588-591: outros estudos, trabalho, mudanças de horários dos cursos, valor da passagem de ônibus), quanto ao que ele pode fazer para interessar os alunos.

Os operadores lógico-argumentativos apontam para a relação de causa (parce que) e consequência entre as ações dos professores e alunos. Os marcadores de oposição (mais, en même temps) introduzem diferentes interpretações sobre o fenômeno em questão (como em 592).

As figuras de ação que retomam os relatos das vivências passadas e presentes dos professores (acontecimento passado e ocorrência) se alternam com as dos alunos, mas a



figura experiência ainda é predominante. Há uma figura de ação definição, ao associar o roteiro de aula com o contrato pedagógico. Como não houve retomada do tema no Retorno ao coletivo, a exposição das análises se encerra aqui, passando em seguida à interpretação dos resultados.

### 8.3 Interpretação dos resultados a respeito do tema "interesse dos alunos"

A questão do interesse dos alunos, como vimos em 1.6.1., se coloca para os professores a partir de uma contradição básica: a motivação deve ser intrínseca ou extrínseca, isto é, algo pressuposto e esperado dos alunos inscritos ou algo a ser trabalhado e suscitado pelo professor? Há indícios dessa contradição nas falas dos professores (RI-18 e ACC-591), como exploraremos mais à frente. Vejamos primeiramente como essa questão *se relaciona com o contexto*. A primeira relação que os professores estabelecem com o interesse dos alunos é a diminuição de alunos em suas turmas. Conforme apresentamos no capítulo 6 da tese, o abandono escolar pode ser compreendido pelo modelo da frustração-autoestima, envolvendo práticas escolares que frustram e realimentam a diminuição da autoestima dos estudantes; ou pelo modelo de participação-engajamento, promovendo qualidade do ensino, valorização das habilidades individuais dos estudantes e participação em atividades escolares que afetem a identificação com a escola (FINN, 1989). Nas entrevistas analisadas, observamos que os professores elegem a questão do interesse dos alunos, pois estão preocupados em elaborar maneiras de lidar com a falta de motivação e diminuição do número de alunos, ao mesmo tempo em que já possuem maneiras de promover a participação (conforme o Quadro 8.7).

Vimos que, dos fatores descritos na literatura sobre o tema (RUMBERGER; LIM, 2008), alguns são explicitamente mencionados pelos professores. Dentro dos *fatores individuais* relacionados com o abandono analisados nas entrevistas, encontram-se: novas oportunidades e continuidade de estudos (RI-365, ACSP-271); a performance, ao não conseguir acompanhar o grupo (RI-369), não fazer o dever (ACSP-336) e as faltas (RI-200); comportamento dos alunos que "dão trabalho" e ficam invisibilizados (RI-353).

Acerca dos *fatores institucionais* (família, escola, comunidade), podemos identificar a importância do fator *familiar*, uma vez que se trata de estudantes de 12 a 16 anos, que dependem da logística, apoio e recursos da família para sua ida ao CEL (especialmente em áreas não urbanas). Pelos CEL serem espalhados pelo Estado, se a família se mudar para um local sem CEL, será também um fator para o abandono do curso. Com relação à *escola*, são mencionadas as relações e as conversas entre os estudantes (RI-40, RI-70). Para os professores, essa característica atrasa o início da aula e a entrada no tema, no entanto, para

os alunos, trata-se de um espaço de encontro e socialização, algo importante para sua formação integral. Trata-se, a nosso ver, de um fator de engajamento (escolar) e não de desinteresse (no objeto de ensino). Para Pedro, um dos fatores que o afasta dos alunos é a distância intergeracional, pois não acompanha as mesmas produções culturais e tecnologias que seus alunos (ACSP-304). A nosso ver, esse fator não é determinante, mas pode ser contornado pela forma como é abordado na interação com o aluno (por exemplo, valorizando os saberes dos estudantes). Embora as condições materiais sejam importantes para a realização de atividades didáticas mais diversas, essa questão foi pouco mencionada. Finalmente, sobre a *comunidade*, destacamos que os professores mencionam a Journée des Ados (ACC-586), um encontro entre alunos de CEL de todo o estado, promovido pela APFESP. Esse tipo de fator conecta os estudantes a uma comunidade mais ampliada de estudantes e falantes de francês, permitindo que haja maior engajamento.

Tendo introduzido a compreensão dessa questão à luz de seu contexto, passemos a observar, a seguir, de que forma os resultados das análises acima expostos podem ser *interpretados como um dilema*, com o auxílio de quatro chaves interpretativas.

A questão do interesse dos alunos é **primeiramente um embate entre preocupações didáticas** / se caracteriza por preocupações didáticas sobrepostas. Bucheton e Soulé (2009) identificam os pilares da multiagenda de preocupações do professor, isto é, quatro áreas em que seus gestos profissionais vão se desdobrar, conforme a Figura 1.2 (capítulo 1).

As análises de nossos dados evidenciam que o tema do interesse dos alunos se declina e se desenvolve abrangendo simultaneamente as várias preocupações: criar e manter uma atmosfera propícia à aprendizagem; dar suporte à aprendizagem (fazer os alunos compreenderem, falarem e fazerem); dar sentido ao saber ensinado e mostrar sua pertinência; e pilotar as tarefas (gestão da classe), lidando com os contratempos para que a aula se realize. Abaixo evidenciamos como essas preocupações são encontradas em nossos dados sobre o interesse dos alunos.

**Quadro 8.9** | Preocupações relacionadas ao interesse dos alunos

Preocupação	Excertos
<i>Atmosfera</i> : criar e manter espaços dialógicos	<p>Alo1-67 Nadia: <b>moi</b> c'est comme Julia les profs ils attendent les élèves c'est ça ils parlent un peu de la semaine et ils commencent à travailler mais...</p> <p>Alo 1- 162 Caio: en général pour le premier jour... je fais une liste de tout ce qu'ils aiment ... et après je mets dans dans le programme</p> <p>Alo1-145 Julia: il faut les montrer qu'<b>on</b> les regarde qu'<b>on</b> sait que même qu'il ne fait pas <b>on</b> est là <b>on</b> sait qu'il fait pas... parce que sinon c'est ... c'est pire</p>
<i>Suporte (Étayage)</i> : fazer compreender, fazer falar, fazer fazer.	<p>ACC-108 Renata: la dernière fois <b>j'ai</b> fait une séquence <b>j'ai</b> réussi à faire une séquence que je pense que c'est l'idéal enfin.../ c'est pas l'i-dé-al mais <b>j'ai</b> essayé de faire la sensibilisation après la compréhension après une activité après une explication après ils ont parlé entre eux ils ont fait enfin un petit jeu de rôle en binôme et après ils sont allés à la salle d'informatique pour renforcer</p>

	le vocabulaire ou des choses qu'on avait travaillé.... donc <b>ça pour moi</b> c'est vraiment réussi
<i>Pilotagem das tarefas:</i> gerenciar os contratempos, espaço-tempo da situação	<p>Alo1-102 Caio: <b>moi</b> en général si j'explique quelque chose s'il y a les élèves qui commencent à bavarder j'arrête</p> <p>103 Nadia: <b>moi aussi</b></p> <p>104 Paulo: oui c'est ça j'utilise ça</p> <p>ACSP 98: [...] mais ça c'est curieux parce que quand <b>je je</b> les donne des exercices de devoir maison il y a des moments que que <b>je</b> sens qu'ils ils...n'ont fait rien du tout à la maison... il ne/ ils n'ont PAS arrêter pendant la semaine pour étu/ étudier le français [Int: hmhum] // donc ça c'est quelque chose de contradictoire qui... arrive</p> <p>ACC: 327 Pedro: [l'ordre du jour ressemble à un contrat pédagogique] ... parce que eh:: <b>moi je</b> sais qu'est-ce que <b>je</b> vais faire et les élèves ils savent aussi ahn::: ils savent aussi... ahn::: ce qu'ils vont... ahn::: faire ils vont apprendre et::: quand <b>je</b> ne fais pas ça ça reste un peu "dans les nuages"</p>
<i>Tecelagem (Tissage):</i> Dar sentido, evidenciar a pertinência da situação e do saber visado	<p>Alo1-210: c'est intéressant parce que je crois qu'ils ont vu que c'est possible d'utiliser la langue qu'ils sont en train d'apprendre...</p> <p>ACC-584: [...] c'est pour ça que j'aimerais bien améliorer parce que <b>je</b> pense que... si <b>on</b> montre que c'est possible d'utiliser le français dans une journée ou dans un dans un concours <b>je je je</b> leur ai fait participé du concours de dix mots pour la francophonie</p> <p>585 Interveniente: ah::: super</p> <p>586 Renata: mais juste deux élèves ahn::: ont participé... la journée <b>j'ai</b> réussi sept au début c'était juste deux aussi qui aimerait.../ et <b>je</b> dois montrer pourquoi apprendre le français parce que même s'ils ont choisi... et normalement ils ont envie... ils sont très ouverts... eh::: parfois c'est vrai que c'est difficile d'expliquer pourquoi étudier le français même si... ah il y a des entreprises des choses comme ça ils ne vont pas penser à l'utilité immédiate parce que c'est juste une possibilité très... /enfin et donc peut-être il faut plutôt montrer que parler d'autres langues non seulement l'anglais non seulement l'espagnol non seulement mais plusieurs langues c'est bien pour connaître d'autres choses... enfin donner des raisons mais montrer dans la pratique [Int: hmhum] // que c'est un lieu de partage et... et que ce soit amusant et:::</p>

Fonte: Elaborado pela autora

**Em segundo lugar**, o tema do interesse dos alunos se coloca como um **embate entre motivos, intenções e recursos para o agir** (BRONCKART, 2004), conforme desenvolvemos a seguir. A aula de francês no CEL é ao mesmo tempo uma **atividade coletiva**, que, portanto, inclui motivos, intenções e recursos externos, e uma **ação** do professor, que mobiliza para isso seus motivos, intenções e recursos internos. Essa sobreposição pode gerar um embate ou conflito entre os aspectos externos e internos.

Na primeira linha, vemos que há oposição entre os motivos do professor e os determinantes externos (motivos dos alunos, formato das aulas). Na segunda, observamos uma continuidade entre a finalidade última da instituição e do professor (promover a aprendizagem do francês), porém oposição entre as intenções dos alunos e dos professores. Ao mesmo tempo, nos meios para se atingir essa finalidade, o sistema de ensino vai agrupar as turmas para rentabilizar a quantidade de aulas, criando turmas multisseriadas, ao passo que, para os professores, esse agrupamento desmotiva os alunos que estão progredindo e causa mudanças de horários de oferecimento. Na terceira linha, vemos que se, por um lado,

os professores se questionam se a motivação dos alunos é algo que lhes concerne, por outro lado, a atividade coletiva fornece modelos de agir que mostram certas formas de motivar os alunos.

**Quadro 8.10** | Motivos, intenções e recursos para o agir relacionado ao interesse dos alunos

Agir	Atividade (coletiva)	Ação (individual)
<b>motivos (razão):</b> há oposição entre os motivos do professor e os determinantes externos (motivos dos alunos, formato das aulas)	determinantes externos (aluno, currículo, programa)  <i>(RI-59-65 os alunos não prestam atenção)</i>  <i>RI-108: organização das aulas (4 aulas, tempo longo com os alunos)</i>	motivos (do professor)  <i>(RI-59-65 o professor trabalha com um material interessante: uma música em francês)</i>
<b>intenções (efeitos):</b> há oposição entre alguns dos motivos dos alunos e dos professores	finalidades - da instituição: que os alunos aprendam francês (prescrições) - dos estudantes: aprender, socializar <i>(RI-40-47)</i>	intenções (do professor) - despertar o interesse dos alunos para aprender francês (RI-49)  -(criar atmosfera, dar suporte, pilotar as tarefas, dar sentido) - ver quadro anterior
<b>recursos:</b> ao mesmo tempo que os professores se questionam sobre como motivar, encontram soluções no coletivo	instrumentos - materiais disponíveis (livro, sala, tecnologia, música, <b>atividade</b> )  - tipificações do agir (modos de fazer): na A101 professores compartilham formas similares de motivar os alunos (eventos, brindes); na ACC, Renata menciona duas formas de agir que aprendeu com outros (108, 333)	capacidades (mentais e responsabilidade na ação)  -do professor: -não saber como motivar (RI) -se identificar ou não com a tarefa de motivar ACC : 591 Renata: l'abandon des cours " <u>bien c'est pas une faute à moi</u> " 592 Pedro: mais... au même temps... je pense "bien... ahn::: qu'est-ce que je peux faire pour ahn::: ahn:::.... eh:::.... attirer l'attention de l'élève pour qu'il puisse s'intéresser... pour la langue?" et comme ça je pense " <u>bon ça c'est une question à moi</u> "

Fonte: Elaborado pela autora

Em **terceiro lugar**, tratar do interesse dos alunos é também observar o **conflito existente entre as dimensões do *métier*** (CLOT, 2001). Enquanto o professor tenta implementar uma atividade que preparou (trabalhar uma música, por exemplo), mobilizando a dimensão **pessoal**, isso é, suas intenções e motivações com vistas à aprendizagem da língua, ele se depara com uma turma de alunos que possui suas próprias e diversas intenções e motivações ao vir à aula (aprender, rever os amigos, conversar, passar o tempo), implicando uma dimensão **interpessoal** do *métier*. Depara-se também com condições de trabalho que lhe são impostas pelo sistema de ensino, como as turmas multisseriadas ou a organização de quatro aulas seguidas, que por si só, impõe um desafio a mais para suscitar e manter o

interesse dos alunos, condições essas que implicam a dimensão **impessoal** do *métier*. Tanto a dificuldade em lidar com a motivação dos alunos, por seu caráter coletivo e recorrente na história, quanto as soluções socializadas nas entrevistas refletem a dimensão **transpessoal** do *métier*.

Em **quarto e último lugar**, na dimensão transpessoal, o dilema pode ser uma lente para representar o pensamento e ação dos professores nas situações vividas dentro de contextos institucionais escolares, conforme apresentamos nos capítulos teóricos. Assim, a motivação que gera o engajamento e o interesse dos alunos nas aulas pode ser pressuposta nos currículos, nas escolas e nos coletivos de professores como intrínseca ou extrínseca.

Quando considerada intrínseca, pressupõe-se que o aluno participa das aulas e se interessa de maneira autônoma, por si só, não sendo a motivação algo com que os professores deveriam se preocupar. No caso do CEL, trata-se de um curso opcional, de inscrição voluntária, no entanto, é importante frisar que o público de alunos (12-16 anos), está sob a guarda dos pais e pode, eventualmente, ser matriculado por vontade dos pais / familiares e não do aluno. A motivação é intrínseca, quando o aluno possui a vontade de aprender por querer conhecer países e culturas diversas, trabalhar em empresas estrangeiras, imigrar etc, mas, para o público de adolescentes, esses objetivos ainda não estão claramente definidos. Assim, cabe à escola proporcionar aproximações diversas e horizontes de possibilidades ao aluno, a partir da aprendizagem da língua. Alguns excertos (principalmente RI-210, 336, 369) mostram que alguns dos professores possuem essa perspectiva, esperando que os alunos já estejam motivados.

Quando considerada extrínseca, pressupõe-se que o estudante precisa ser motivado a participar para aprender, sendo a motivação uma das tarefas dos professores. Courtillon (2003) relaciona a motivação extrínseca ao público cativo, isto é, aquele que não optou por realizar o curso e, portanto, não possui necessariamente um interesse em aprender, em oposição ao público voluntário. No caso do ensino de línguas estrangeiras, é comum que se oriente aos professores conhecer os interesses do público-alvo para ajustar os documentos (textos orais e escritos) a serem trabalhados em aula, de forma a suscitar maior participação dos estudantes. A Didática do FLE tem muitas contribuições no sentido de incentivar que os professores proponham atividades didáticas diversas (COURTILLON, 2003; TAGLIANTE, 2006) e jogos (SILVA, 2008) que estimulem o engajamento dos alunos. Excertos dos nossos dados (ACSP-204; quadro 8.7) mostram que grande parte dos professores consideram ser possível motivar os alunos de forma extrínseca, tendo diferentes maneiras de fazê-lo.

A nosso ver, essas contribuições da didática do FLE em torno da motivação parecem ter sido percebidas por Pedro como uma prescrição, quando ele diz que não consegue ser um professor dinâmico (ACS 28 - *je ne réussis pas encore d'être ce ce prof dynamique// que je voudrais être*). Nesse trecho, a voz da didática aparece marcada pelo jargão "dinâmico". A

marca de pressuposição "ainda" e a modalização pragmática na negativa aponta para o fato de que ele considera essa dinamicidade como um ideal a ser atingido em seu trabalho. Assim, é interessante notar que a questão que inicialmente surge como ligada ao polo aluno, colocada como exterior ao agir do professor, pode ser, posteriormente na ACS, relacionado à prescrição implícita da didática. Na discussão dos resultados, relacionamos as interpretações aqui colocadas com os demais conjuntos de dados.

#### 8.4 Resultados das análises por eixo temático: o uso do português

Como vimos na parte teórica e em outras pesquisas do grupo ALTER-AGE-CNPq, o uso do português, enquanto língua materna, na aula de francês língua estrangeira, é uma questão bastante conhecida e amplamente debatida nas metodologias de ensino. Nesta parte de análise, nossa intenção é observar, a partir das representações dos professores do CEL entrevistados, participantes de nosso dispositivo de intervenção formativa, de que forma esse tema se configura como uma dificuldade para esses professores e que soluções implementam. Ao mesmo tempo, observamos também se o dispositivo permite que as representações em torno dessa questão se modifiquem ao longo das entrevistas e de que forma isso acontece.

A temática do uso do português permeia quase todas as entrevistas, com exceção da Aloconfrontação 1. Trata-se de um tema escolhido pelos professores na reunião inicial (3 STT) e, em seguida, selecionado como tema para a Aloconfrontação 2 (18 STT). O tema reaparece menos na ACS de Pedro (5 STT) e mais na ACS de Renata (8 STT). Na ACC, reaparece cinco vezes (5 STT) e, diferentemente do primeiro tema, que não aparece no retorno ao coletivo, o uso do português está presente nessa última reunião (8 STT). Das dificuldades apontadas, o uso do português foi quantitativamente o segundo tema mais abordado durante a intervenção (47 STT no total).

Podemos identificar o desenvolvimento dos conteúdos temáticos ligados a essa temática no quadro abaixo, que são os segmentos analisados na seção 8.4 deste capítulo e interpretados na seção 8.5.

**Quadro 8.11** | Lista de STT ligados ao tema "uso do português" selecionados para as análises

ID	Entrevista	Segmento	Tema: uso do português	Categoria
1	Reunião inicial	STT 1	Dificuldade 1: Interesse dos alunos e consequente diminuição do número de alunos no curso	Aluno
2	Reunião inicial	STT 3	Retomada da dificuldade 1: Alunos que gostam de falar muito e em português	Aluno

3	Reunião inicial	STT 29	Síntese de duas questões mais interessantes para discutir (interesse dos alunos e uso do português)	Professor
4	Alo2	STT 6	Uso do português pelo aluno: falam em português e o professor insiste para traduzir / repetir em francês	Aluno
5	Alo2	STT 7	Uso do português pelo aluno: influência das aulas regulares de inglês (tradução)	Aluno
6	Alo2	STT 8	Prática utilizada no vídeo: a aluna fala em português, a professora fala (traduz) em francês	Professor
7	Alo2	STT 9	Prática para incentivar o uso do francês: o professor traduz para o francês para ensinar algumas palavras	Professor
8	Alo2	STT 10	Prática para incentivar o uso do francês: o professor ajuda com o vocabulário	Professor
9	Alo2	STT 11	Práticas para incentivar o uso do francês: anotar o vocabulário novo na lousa; antecipar o vocabulário	Artefato / Prof
10	Alo2	STT 12	Práticas para incentivar o uso do francês: trabalhar o vocabulário antes de entrar na lição	Artefato / Prof
11	Alo2	STT 13	Uso do português pelo aluno: quando os alunos fazem perguntas	Aluno
12	Alo2	STT 14	Prática para evitar a desmotivação: ser menos rígido no primeiro semestre	Professor
13	Alo2	STT 15	Prática para aluno desmotivado: realocar em turma da mesma idade	Professor
14	Alo2	STT 16	Uso do português pelo professor: nem sempre o professor sabe o vocabulário	Professor
15	Alo2	STT 17	Uso do português pelo aluno: nos níveis iniciantes eles não compreendem tudo	Aluno
16	Alo2	STT 18	Prática para incentivar o uso do francês: aluno fala em pt, prof repete em fr, aluno repete em pt	Professor
17	Alo2	STT 19	Práticas no ensino infantil: "répétez les mots"	Professor
18	Alo2	STT 20	Uso do português pelo aluno: turmas diferentes com comportamentos diferentes	Aluno
19	Alo2	STT 21	Uso do português pelo aluno: turmas diferentes, alguns alunos pedem para os colegas se esforcem para falar em francês	Aluno
20	Alo2	STT 22	Sentimento diante do uso do português pelo aluno: Frustração quando o professor ensina e o aluno fala em português	Professor
21	Alo2	STT 23	Práticas para incentivar o uso do francês: relato da reação de 2 alunos após feedback encorajando-os a falar em francês	Professor
22	ACSPedro	STT 6	Dificuldade: "eu passo para o português muito facilmente"	Professor
23	ACSPedro	STT 7	Tentar identificar quando é uma tradução isolada ou quando é algo mais amplo	Professor
24	ACSPedro	STT 8	Condições de trabalho: o cansaço para falar tudo em francês	Sistema
25	ACSPedro	STT 17	Dificuldade: não é fácil dar aulas de francês	Professor
26	ACSPedro	STT 18	(vídeo) Dificuldade: características pessoais	Professor
27	ACSRenata	STT 9	Dificuldade: o início da aula ("déclencher le cours même")	Professor
28	ACSRenata	STT 10	Dificuldade: fazer os alunos começarem a falar em francês	Aluno
29	ACSRenata	STT 11	Dificuldade: começo a traduzir para os alunos	Professor
30	ACSRenata	STT 16	Dificuldade: pronúncia do professor e o reflexo no aluno	Professor
31	ACSRenata	STT 17	Dificuldade: não usar o português, explicar em francês	Professor
32	ACSRenata	STT 18	Contextualização: características do grupo e uso do francês	Aluno
33	ACSRenata	STT 19	Dificuldade: uso do francês de acordo com o grupo	Aluno
34	ACSRenata	STT 20	O objetivo do Centro de Línguas: fazer falar francês	Sistema
35	ACC	STT 3	Uso do português para fazer compreender	Professor
36	ACC	STT 5	A insegurança do professor	Professor
37	ACC	STT 24	O uso do francês para o nível iniciante	Professor
38	ACC	STT 26	O uso do português pelo professor	Professor
39	ACC	STT 30	Questões para trazer ao grupo: tradução e ritmo	Professor
40	Retorno	STT13	A questão do uso do português na prática de Pedro e das formadoras	Professor
41	Retorno	STT 14	Como vocês fazem quanto ao uso do português?	Professor
42	Retorno	STT 15	Estratégia de Julia: falar em francês e traduzir para compreenderem	Professor
43	Retorno	STT 16	Estratégia de Nádia: falar em francês e os alunos compreendem pelo	Professor

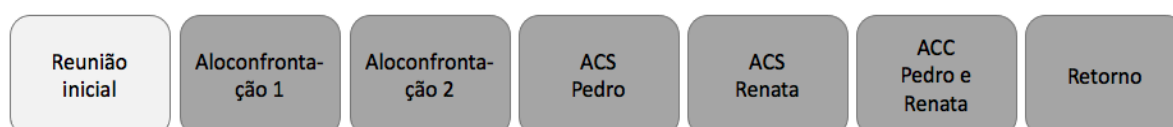
			contexto	
44	Retorno	STT 17	Estratégia de Julia: traduzir em francês o que eles dizem em português	Professor
45	Retorno	STT 18	Dificuldade: quando traduz, os alunos não desenvolvem as habilidades orais	Professor
46	Retorno	STT 19	Dificuldade: dinamismo e fala pausada	Professor
47	Retorno	STT 22	O uso do português na explicação do vocabulário e a estratégia: explicação por gestos	Professor

Fonte: Elaborado pela autora

Assim como foi feito nas seções anteriores, para a apresentação das análises, trazemos a transcrição de alguns dos STT, apresentando-os conforme cada uma das entrevistas e agrupados de acordo com o polo do sistema de ensino (aluno, professor, artefato, sistema de ensino) que predomina tematicamente em cada segmento. Mostraremos, assim, como a temática discutida emerge e evolui ao longo das entrevistas. Nos excertos, já trazemos as marcas linguístico-discursivas identificadas segundo a legenda apresentada na Metodologia e no quadro 8.4. Por fim, trazemos uma síntese das análises, que retoma os principais resultados a partir das categorias linguístico-discursivas utilizadas.

#### 8.4.1 A configuração do tema na Reunião inicial

Nesta seção, veremos como o tema do “uso do português” se desenvolve nos STT na **Reunião Inicial**, conforme a figura abaixo. Retomaremos esse esquema ao início de cada subseção, destacando a entrevista em questão.



O tema surge de forma associada ao tema do interesse dos alunos logo nos primeiros turnos da **Reunião Inicial**, quando Julia fala do interesse dos alunos de “falar a língua” estrangeira/francesa.



## RI-STT 1

1 Interveniente: on fait un tour de table et on dit:: les difficultés que vous... vous avez vécu comme ça ?

2 Julia: oui

3 Interveniente: vous pouvez soulever des thèmes c'est pas nécessairement ce qu'on va traiter mais vous pouvez dire

4 Julia: oui c'est que/ c'est ça les intérêts des des... de l'élève de parler la langue pour nous/ je pense que pour nous au état/ c'est ça qu'on vient

5 Paulo: [eh::: c'est la même ahn::: situation

6 Julia: [c'est c'est la situation parce que on a on a.../ bon j'ai une classe qui a::: vingt-six vingt-huit élèves toujours ils commencent avec trente ils vont finir avec SElze... dix-huit maximum

7 Interveniente: hmhum

8 Pedro: ça diminue

9 Julia: c'est/ qu'est qu'on peut faire éh:::..... du début

10 Interveniente: hmhum

11 Julia: qu'ils entrent... au cours/ des idées pour ça/ pour parler

12 Interveniente: hmhum

(Reunião inicial, STT 1, Pos. 1-12)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

## RI-STT 3

40-42 Pedro: oui... ahn:::... ils ils ils ils arrivent là-bas et ils sont/ ils aiment bien PARler [Int: hmhum ] parler... donc ils vont parler sur vo/la famille... ils vont parler

43 Julia: [de football de petit ami de :::

44 Pedro: oui sur...

45 Interveniente: [et en portugais ou en français ?

46 Julia: [en portugais

47 Pedro: [relationnement

48 Interveniente: oui

49 Pedro: relationnement donc ahn::: c'est c'est un problème de::: ahn::: réussir à à faire qu'ils ahn::: que l'attention de l'élève soit seulement pour pour la langue

50 Paulo: [la langue

(Reunião inicial, STT 3, Pos. 33-50)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - ocorrência*

*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

## RI-STT 29

505 Paulo: alo:::rs pour commencer je crois que c'est/ éh::: le manque d'intérêt des élèves quelquefois... c'est pas toujours il y a des élèves intéressés

506 Interveniente: hmhum

507 Paulo: mais il y a quelques uns qui nous embêtent oui

508 Voix mélangées: oui

509 Interveniente: hmhum

510 Julia: c'est ça

511 Interveniente: d'accord ok

512 Pedro: je crois que c'est un bon thème

513 Julia: oui

514 Paulo: hmhum

515 Julia: je pense que c'est le...

516 Interveniente: c'est un des plus ahn::: qui

517 Julia: [LE le plus... attirer l'attention et après  
 518 Interveniente: garder l'attention  
 519 Julia: oui garder l'attention et après comment... faire pour arrêter de parler portugais... non ?  
 520 Interveniente: oui  
 521 Julia: *le deuxième* ?  
 522 Interveniente: oui ça c'est  
 523 Pedro: ouais ça c'est intéressant  
 524 Paulo: [ j'ai::::: déjà imaginé une stratégie  
 525 Julia: oui ? ah ::::::: tu RACONtes  
 526 Interveniente: no:::::n il va raconter seulement le jour de la réunion... ((rires)) non je rigole tu  
 peux lui dire

(Reunião inicial, STT 29, Pos. 505-526)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
*Figura de ação interna - professores - ocorrência*  
*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

Nessa reunião inicial, é possível observar que os temas emergem ainda de forma não muito definida, relacionando-se entre si. No STT 1, o tema do interesse se une ao tema da diminuição do número de alunos. No STT 3, a distração dos alunos sobre outros assuntos se soma ao tema de estarem falando em português e ao fato de que isso se coloca como um desafio para o professor, quando ele precisa que a concentração do aluno se volte à língua. Esse entrelaçamento é esperado para essa primeira reunião, uma vez que seu objetivo era que os professores chegassem à escolha das questões que desejariam abordar na intervenção. No STT 29, ao final da reunião, os professores elencam as duas questões escolhidas: “para começar, a falta de interesse dos alunos” (Paulo, em 505) e “depois, como fazer para parar de falar português” (Julia, em 519).

#### *Síntese das análises (Reunião inicial)*

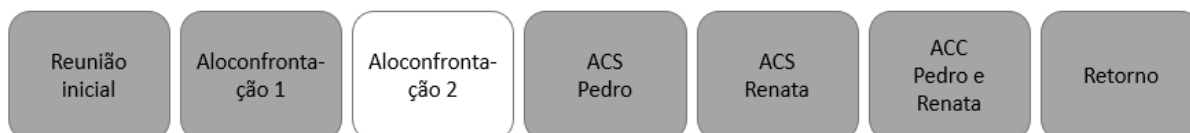
No que se refere aos polos do sistema de ensino, a questão do português é colocada a partir do polo aluno: o interesse do aluno de falar a língua (4), eles chegam e falam sobre outros assuntos em português (40-45), mas, ao final, é colocada do ponto de vista do professor: como fazer para parar de falar português (519).

Através das análises das retomadas, observou-se que, diferentemente do tema do interesse dos alunos, que foi mais exemplificado e debatido na reunião inicial, o tema do uso do português não precisou de exemplos e retomadas para ser escolhido. Fazemos a hipótese de que a razão para isso acontecer reside no fato de se trata de uma situação comum e vivida de forma bastante similar pelos professores. Ao ser inferida pelo contexto educacional, não precisou ser desenvolvida na entrevista. Apesar de não ser muito debatida na reunião inicial, veremos que essa questão o será ao longo das intervenções seguintes.

Do ponto de vista da apreensão do agir, as figuras de ação externas, referentes aos alunos, apontam para a cristalização do agir, com a presença marcante do discurso interativo

e do presente genérico (40-46). Nessa reunião, as figuras de ação internas são apreendidas como ocorrência (49, 519, 524) e colocadas enquanto dificuldades dos professores (*réussir, comment faire*). As análises dos operadores lógico-argumentativos não apontaram elementos significativos nesses excertos, quanto ao tema.

#### 8.4.2 Aloconfrontação 2



A Aloconfrontação 2 teve como tema o uso do português. Vejamos primeiramente o desenvolvimento dos conteúdos temáticos trazidos pelos professores, para, ao final, expor a síntese das análises desse excerto.

No vídeo trazido pela interveniente, uma das alunas que está realizando a atividade oral fala em português e a professora pede para que ela fale em francês. Como vemos no excerto abaixo, após a visualização do filme, os participantes afirmam que é algo que acontece frequentemente (*souvent*) e reforçam a necessidade de sempre dizer aos alunos que “é preciso falar em francês” (71).

Fernanda exemplifica em (73), contando que, se ela propõe um vídeo aos alunos, eles começam respondendo em português e depois ela pede que eles traduzam para o francês. Para ela, às vezes isso é normal, pois falta vocabulário em língua estrangeira ao aluno, então ela os ajuda, mas que, às vezes, isso se dá pela “preguiça” (*parasse*) de fazer a cabeça trabalhar.

Paulo (74-76) adiciona um elemento comparativo, indicando que os alunos estão habituados com as aulas regulares de inglês, em que tudo é traduzido para o português.

Em seguida, com a pergunta da pesquisadora, os professores descrevem as estratégias utilizadas pela professora no vídeo: a professora traduz em francês o que a aluna disse em português e depois explica que ela precisa falar na língua estrangeira, pois só tem oportunidade de praticar oralmente na aula (85-87).

Em (89), a pesquisadora pergunta se os participantes também fazem isso. Fernanda (90) retoma a dificuldade dos alunos, mostrando que, nos níveis iniciais, precisam ajudar mais, mas que, nos níveis finais, se os alunos não se expressam em francês, é por preguiça. Paulo (92) também ajuda os alunos aos poucos, caso contrário eles bloqueiam ou ficam esperando a tradução.

## Alo2-STT 6-8

71 Fernanda: [ça arrive souvent... eh oui c'est vrai ça de parler en portugais et il faut il faut lui dire toujours « il faut parler en français »

72 Paulo: [ en français oui même les choses les plus simples

73 Fernanda: voilà par exemple si j'ai passé une vidéo après je leur dis de raconter qu'est-ce qu'ils ont vu... ils coMMENCENT en portugais ils disent la phrase toute entière en portugais et après je dis « est-ce que tu peux traduire ça en français ? ce que tu viens de dire ? » et ::: parfois ça leur manque des mots c'est c'est normal eh:::/ pour les:::/ ceux qui sont au début du cours et je les aide mais:::/ parfois c'est:::/ c'est la paresse de parler ou de faire la tête travailler en français

74 Paulo: [oui comme ils sont habitués parce que au cours régulier ils ont classe d'anglais

75 Interveniente: hmhum

76 Paulo: et c'est toujours traduction « ça ça ça c'est ça »... ils sont habitués à ça... eux-mêmes regrettent ça mais... dans sa tête ça marche comme ça

77 Fernanda: c'est vrai

78 Interveniente: oui... ahn:::/ quel est/ vous avez remarqué donc ce qu'elle fait pour.../ quand elle fait face à ces situations qu'est qu'elle fait ? quand elle voit que l'élève est en train de parler portugais ?

79 Fernanda: elle dit « parlez en français »

80 Paulo: [il faut parler en français...oui

81 Interveniente: alors...on va voir un petit extrait où elle se regarde et elle commence une activité

82 ((vidéo 3)): ((vidéo 3 - deixa eu puxar uma cadeira pra cá Simone... 52 tu peux passer si tu veux... ici j'ai donné une activité... D'accord))

83 Fernanda: elle est avec une:::/ comment on dit ?/ une prof à elle ?

84 Interveniente: non... là elle discute avec la chercheuse comme moi je discute avec vous elle discute avec:::/ une collègue/ une collègue de la fac qui fait des:::/aussi des travaux sur le travail enseignant...et ::: donc quels sont/ donc là on observe qu'elle a deux stratégies... quelles sont ses stratégies ?

85 Julia: des.../ la personne parle en portugais... elle parle en français

86 Fernanda: [elle traduit

87 Julia: oui ce que la personne a dit en portugais et si la personne ne s'arrête pas elle dit « parlez en français pour profiter parce que vous avez une fois par semaine les classes»

88 Fernanda: c'est ça

## STT 9-10

89 Interveniente: vous faites ça aussi ?

90 Fernanda: oui par exemple moi... surtout au premier stage ils arrivent ils ne savent rien et c'est TRES fatigant parce qu'il faut tout le temps traduire ce qu'ils disent... eh ::: je commence à traduire pour qu'ils puissent déjà apprendre les mots... mais après deuxième troisième parfois je traduis je leur dis de parler en français ce qu'ils ont dit en portugais et le plus.../ quatrième cinquième sixième sont déjà habitués... s'ils ne parlent pas en français c'est parce que:::/ ils ont de la paresse ((rires)) c'est ça

91 Interveniente: c'est pareil pour vous ?

92 Paulo: oui... comme elle a dit... pour le troisième... stage... ils ont besoin de vocabulaire... alors je je... les aide... au fur et à mesure qu'ils vont prononcer les phrases j'ajoute les mots parce que sinon ils bloquent et:::/ même si au début je je les aide ça marche parce que sinon ils vont rester en espérant la traduction... parce que pour lui c'est plus facile/ pour leur/ pour eux c'est plus facile (Aloconfrontação2, STT 6-10, Pos. 74-92)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Figura de ação interna - professores - experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência

No STT 11, Fernanda e Paulo mencionam duas estratégias relacionadas a artefatos para lidar com os alunos quando eles não conhecem o vocabulário. Em (96), Fernanda diz que coloca na lousa o que os alunos não conhecem e Paulo (97) diz que tenta antecipar,

introduzir o vocabulário por pequenos textos, sabendo que a maioria dos alunos esquece na aula seguinte, mas alguns se lembram.

#### Alo2-STT 11

95 Interveniente: alors... imaginons qu'ils travaillent les présentations personnelles en classe... et là à un moment donné ils veulent se présenter mais ils disent des choses en portugais c'est différent par exemple s'ils veulent parler de l'internet qu'ils ont jamais vu le contenu de l'internet etc etc... donc vous/ comment vous faites dans cette situation ? c'est l'activité/ si vous faites un cours pour apprendre à se présenter toutes ces activités vous insistez pour que ça soit en français ?

96 Fernanda: oui... s'ils ne savent pas de vocabulaire je mets au tableau

97 Interveniente: et par exemple si dans le module suivant ils doivent se présenter ils ont déjà vu au premier niveau...

98 Paulo: oui généralement j'essaie d'anticiper le vocabulaire oui... quelquefois ça marche parce que/ par exemple je sais que la semaine prochaine je vais travailler par exemple...la famille

99 Interveniente: aham

100 Paulo: je j'introduis quelques petits textes sur la famille et quelque chose comme ça... parce que même si/ toujours ils oublient oui « ah j'ai oublié » mais il y a quelques-uns qui qui gardent... un deux

(Aloconfrontação2, STT 11, Pos. 95-100)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

A interveniente pergunta se é possível prever quando os alunos vão falar português. Fernanda responde que não, mas identifica que os alunos normalmente elaboram as questões em português (109), então ela responde em francês. Quando ela percebe que o aluno é capaz de dizer em francês, ela o encoraja (111) dizendo "Você é capaz de dizer isso em francês, você já tem as palavras".

#### Alo2-SOT9-STT 13

107 Interveniente: hmhum...et si après donc... donc/ est-ce qu'on peut identifier les situations où ils parlent portugais ? c'est des situations classiques ou.../ est-ce qu'on peut prévoir quand est-ce qu'ils vont parler portugais ?

108 Voix mélangées: non

109 Fernanda: prévoir non... mais par exemple quand ils posent des questions... ils posent SOUVENT en portugais

110 Interveniente: hmhum

111 Fernanda: alors je je parle en français mais parfois il faut/ comme je sais le niveau qu'ils ont eh::::: je dis « tu es capable de dire ça en français... tu as déjà les mots » alors ils vont faire la tête travailler essayer de parler en français et et ça arrive

(Aloconfrontação2, STT12-13, Pos. 107-111)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - experiência*

*Figura de ação externa - alunos - experiência*

A interveniente pergunta se há estratégias diferentes para níveis diferentes. Paulo responde que, para o primeiro nível, ele é menos rígido (115), caso contrário, os alunos bloqueiam acabam, pela dificuldade, abandonando o curso.

## Alo2-SOT10-STT 14-15

112 Interveniente: et vous avez des stratégies différentes pour les niveaux ? premier niveau une stratégie et troisième niveau une troisième ?

113 Paulo: ah oui... pour le premier **on** est plus on on on/ moins

114 Fernanda: moins rigide ?

115 Paulo: moins rigide oui

116 Interveniente: moins rigide

117 Paulo: **sinon** ils bloquent oui et ils abandonnent le cours **parce que c'est difficile** et les autres les autres regardent comme ça... [...]

(Aloconfrontação2, STT14-15, Pos. 112-117)

Retomadas - **Dêiticos de pessoa** - **Modalizações** - **Conexão** - **Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores - experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência

No STT 16, a interveniente pergunta se eles veem o português como algo proibido, e o grupo responde que não. Fernanda diz que, dependendo dos assuntos, ela também não sabe as palavras em francês, mostrando que o uso do português ocorre também da parte dos professores. Dentro da mesma situação, essa experiência é caracterizada duplamente de forma alternativa: primeiro, dependendo do assunto a ser tratado, faltam-lhe as palavras ou não; essa alternativa é marcada pelo valor semântico do lexema “depende” (*ça dépend*). Depois, no caso de faltar as palavras, há duas alternativas: ou ela procura na hora, ou ela diz que vai trazer na próxima aula, marcada pelos conectores de alternativa (*soit... soit*).

## Alo2-SOT11-STT 16

128 Interveniente: donc ((quelqu'un tousse)) et l'autre question que je voulais poser c'était ahn:::: est-ce que vous considérez dans vos cours le portugais comme quelque chose d'interdit ? Ou non ?

129 Voix mélangées: non

130 Fernanda: parfois par exemple ça dépend des des suJETS parfois il **me** manque les mots aussi en français... et **soit je** cherche au moment **soit je** dis « **je** vais chercher chez **moi** et **je** vais apporter la prochaine classe »

(Aloconfrontação2, STT16, Pos. 128-130)

Retomadas - **Dêiticos de pessoa** - **Modalizações** - **Conexão** - **Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores - experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência

No STT 17, Paulo explica que, para os iniciantes, falar em francês é difícil e ele observa no rosto dos alunos que não estão entendendo. Para ele, a alternativa aparece expressa temporalmente em “algumas vezes” (*quelquefois*), referindo-se a algumas situações específicas em que ele observa o rosto dos alunos e admite que é possível falar em português, mas não nos estágios mais avançados.

## Alo2-STT 17

131 Paulo: [et par exemple il y a un dialogue ou:::: des situations qui:::: les personnes parlent très vite et **on sait que** par exemple pour les débutants pour le A1 qui commencent **ÇA c'est difficile**

132 Fernanda: [il comprend rien

133 Paulo: et :::: **on** note.... Les viSages... alors ça/ « qu'est que **vous** avez compris ? » **quelquefois c'est possible** parler en portugais **parce que vous** avez une mesure de la difficulté **mais**

après dans les autres stages...  
(Aloconfrontação2, STT17, Pos. 131-133)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais  
Figura de ação interna - professores - experiência  
Figura de ação externa - alunos - experiência

No STT 18, Fernanda conta que passou um filme sobre racismo, propondo um debate com os alunos sobre o que compreenderam do filme. Como eles não tinham vocabulário suficiente, eles falaram em português e ela traduziu para o francês, pedindo que eles repetissem o que ela disse. Ela hesita se isso foi um erro ou não (134), através de uma modalização lógica de dúvida (*je ne sais pas si*) seguida de uma alternativa (*c'est une faute ou pas*). Paulo traz sua experiência no presente genérico e diz que é possível explorar, mas não completamente, usando situações e frases simples. Para ele, é possível trabalhar as músicas, por exemplo, de formas diferentes com as turmas, porque os professores conhecem (*on sait*) a dificuldade de cada grupo (139). A modalização pragmática (*vous pouvez*) introduz uma alternativa, uma outra maneira de agir possível para essa situação (explorar, mas não completamente).

#### Alo2-STT 18

134 Fernanda: mais **moi** cette semaine/ **je ne sais pas si si** c'était une faute **ou pas** mais/ par exemple eh:::: **j'ai** ::: **j'ai** fini l'unité sur sur le racisme et après **j'ai** essayé de passer un film qui parlait sur le sujet et ::: c'est un film qui parle sur le sujet **mais** ça donne d'autres exemples aussi/ par exemple le film Samba

135 Interveniente: hmhum

136 Fernanda: il parle sur le racisme **mais** il parle aussi beaucoup sur l'immigration en Fran:::ce tout ça... et **j'ai** ::: **j'ai** passé ce film au premier stage et après **on** a fait un débat... qu'est qu'ils ont compris sur le film... ils n'ont *pas de vocabulaire pour traduire en français*... ils ont dit en portugais et la phrase toute entière **j'ai** traduit en français et **j'ai** dit « est-ce que maintenant **tu** peux répéter en français ce que **j'ai** dit? »

137 Paulo: oui **vous pouvez** ahn ::: exploiter **mais** pas complètement quelques situations quelques phrases plus simples oui

138 Interveniente: hmhum hmhum

139 Paulo: pour les autres qui sont plus avancés **vous vous** travaillez d'une manière différente/ c'est comme par exemple une chanson... il y a/ **quelquefois on** travaille d'une manière pour un groupe pour l'autre **c'est différent parce qu'on** sait la la difficulté de chaque groupe  
(Aloconfrontação2, STT18, Pos. 134-139)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais  
Figura de ação interna - professores - acontecimento passado - 137-139 experiência.  
Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado

No STT 20 e 21, ao serem perguntados se eles tentam desenvolver a confiança dos alunos para falar, Fernanda e Paulo mencionam novamente uma alternativa, indicando que também depende da turma (*ça dépend des classe*). Algumas turmas mais avançadas usam o francês, mas outras não. Paulo observa que em algumas turmas são os alunos que avisam uns aos outros para falar em francês.

**Alo2-SOT13-STT 20**

148 Interveniente: ((rires)) donc dans tous les cas vous faites/ vous...essayez de développer un peu la confiance qu'il faut qu'il faut parler...

149 Fernanda: ça ça dépend des classes aussi... par exemple maintenant j'ai un sixième et ils sont TRÈS bon pour parler eh::: quand ils vont/ ils viennent m'interroger ils viennent déjà en parlant la phrase toute entière en français mais il y a des classes qui arrivent au sixième et ils ne ils ne sont pas comme ça

**Alo2-STT 21**

154 Paulo: et comme elle a dit il y a des groupes différents parce que quelques fois ce sont les les élèves qui demandent de parler en français... par exemple il y a les paresseux mais il y a quelqu'un qui dit « non le prof a dit de parler en français »

155 Interveniente: hmhum ils ont déjà développé cette conscience

156 Paulo: oui... quelques uns pas tout le monde

(Aloconfrontação2, STT20-21, Pos. 148-156)

*Retomadas* - **Dêiticos de pessoa** - *Modalizações* - **Conexão** - **Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores - ocorrência

Figura de ação externa - alunos - ocorrência

No STT 22, Paulo informa que o fato de falar português é frustrante quando o professor sabe que já trabalhou aquele conteúdo e já deu todo o apoio para o aluno formular as frases em língua estrangeira (157-159). Nesse trecho, Julia completa a fala de Paulo com a expressão "todo o apoio" (*tout le support*) e ele a retoma, evidenciando uma experiência compartilhada. Nesse excerto, Paulo também apresenta sua experiência de forma alternativa: quando os alunos estão no primeiro nível, tudo bem falar português, mas quando o professor já deu todo o suporte, é frustrante (*quand... quand*).

**Alo2-SOT14-STT 22**

157 Interveniente: et quand ils parlent beaucoup quand est-ce que le fait de parler portugais c'est frustrant pour vous ?... parce que jusque là...

158 Paulo: il est frustrant quand vous savez que vous avez déjà DONNÉ...

159 Julia: tout le support

160 Paulo: le support pour parler même si ce sont des phrases très simples et au premier moment ils parlent en portugais quand nous savons qu'ils ont conditions de de parler en français... parce que quand ils ne savent pas/ comme elle a dit/ au A1 le premier stage... ça VA... mais deuxième troisième c'est compliqué... c'est frustrant

(Aloconfrontação2, STT 22, Pos. 157-160)

*Retomadas* - **Dêiticos de pessoa** - *Modalizações* - **Conexão** - **Marcadores temporais**

Figura de ação interna - professores - experiência

Figura de ação externa - alunos - experiência

No STT 23, ao final da entrevista, Fernanda traz dois relatos que exemplificam sua forma de agir em situações em que os alunos falavam em português. No primeiro, no evento da jornada dos adolescentes, ao perceber que o aluno estava falando mais português do que francês e ela buscou conscientizá-lo sobre isso; após essa conversa, o aluno faz mais esforço para se expressar em francês e ela percebe mais progresso na aprendizagem. No segundo caso, ela encoraja uma aluna com dificuldade, mas a aluna diz que realmente não sabe, não



consegue se expressar em francês; para Fernanda, não é porque ela não sabe, é porque ela está "travada" (*bloquée*).

#### Alo2-STT 23

161 Fernanda: par exemple j'ai deux quatrièmes stages un d'une école et un autre de une autre école... quatrième stage c'est pour parler déjà et ::: quand je suis venue à la journée des ados je leur ai expliqué qu'il fallait parler tout en français et je suis entrée dans une classe pour... accompagner la la l'intervention et après j'ai vu que UN élève à moi il a posé une question/ l'animateur c'était Fabio/ il a posé une question à Fabio en portugais et j'ai noté ça et après je lui ai parlé que je me suis aperçue qu'il avait parlé plus en portugais que en français et il avait déjà la capacité de parler tout en français et maintenant il/ comment comment.../ il fait des efforts pour parler tout en français... en classe... s'il vient me poser une question il POSE en en (français).../ et même dans les études je je je me rend compte qu'il fait plus de progrès en.../ eh:::: chez lui... à la maison puis il vient avec des réponses toutes prêtes déjà et dans l'autre quatrième il y a une fille qu'elle est bloquée ahn.../ cette semaine on a parlé sur les déchets l'environnement tout ça et j'ai lui dit « est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as compris du film ? » et::: et elle a dit « je ne peux pas je ne SAIS pas » mais j'ai dit « non tu sais tu es au quatrième déjà tu sais parler tout le monde a parlé déjà ahn::: au moins une phrase tu arrives à dire » et elle m'a dit « non... c'est vraiment je ne sais pas parler je ne sais pas comment parler » mais ce n'est pas parce qu'elle ne sait pas... elle est bloquée

162 Paulo: elle est bloquée

163 Fernanda: elle a peur de.../ ça c'est d'elle même

164 Interveniente: hmhum

165 Fernanda: je crois que ça vient de... (elle-même)...

166 Paulo: oui

(Aloconfrontação2, STT 23, Pos. 161-166)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Figura de ação interna - professores - acontecimento passado

Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado

#### Síntese das análises (Alo2)

A classificação dos STT em polo do aluno e do professor colocou um desafio, uma vez que os excertos retratam a apreensão do agir dos dois actantes (aluno e professor) em interação. Tivemos 12 STT classificados no polo professor, 6 no polo aluno e 2 no polo artefato, em articulação com o polo professor, evidenciando que a interpretação sobre esse tema passa a ganhar novos contornos para além daqueles da reunião inicial (com foco no aluno).

No nível das retomadas, observou-se que o tema é retomado frequentemente pelos verbos falar, dizer, traduzir, perguntar (*parler, dire, traduire, poser la question*), seguidos das expressões em português, em francês (*en portugais, en français*).

No nível da conexão, observou-se que operadores lógico-argumentativos de causa introduzem a explicação sobre a avaliação ou o julgamento dos professores acerca da situação do uso do português (111 - *comme je sais le niveau qu'ils ont...* 133 - *parce que vous avez une mesure de la difficulté*), bem como a consequência desse julgamento na sua prática de ensino (111 - *alors ils vont faire la tête travailler, alors je je... les aide... au fur et à mesure*). Os operadores de oposição e concessão, por sua vez, expressam a contradição, na perspectiva dos professores, entre os alunos conhecerem algumas estruturas da língua

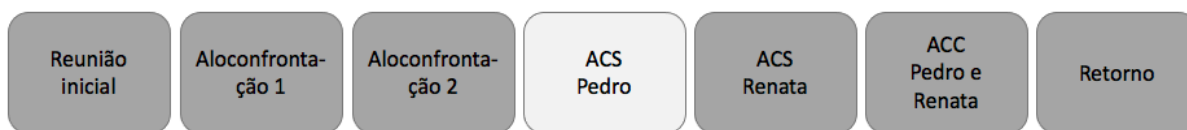
estrangeira, mas utilizarem mesmo assim o português (160 - **même si** ce sont des phrases très simples, au premier moment ils parlent en portugais) ou a oposição que fazem em sua prática entre os níveis iniciantes e intermediários (90 - au premier niveau [...] je commence à traduire pour qu'ils puissent déjà apprendre les mots... **mais** après deuxième troisième parfois je traduis je leur dis de parler en français ce qu'ils ont dit en portugais).

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, as modalizações deônticas revelam a norma esperada de se comunicar em francês na aula de francês (90 - **il faut il faut** lui dire toujours « **il faut** parler en français »); as modalizações apreciativas revelam a perspectiva dos professores sobre quando os alunos - de diferentes níveis - falam em português (160 - au A1 le premier stage... ça VA... mais deuxième troisième c'est compliqué... c'est frustrant); ou mesmo de grupos com características diferentes (139 - quelquefois on travaille d'une manière pour un groupe pour l'autre c'est différent parce qu'on sait la la difficulté de chaque groupe). As modalizações lógicas de dúvida não são muito frequentes nessa entrevista, mas aparece em (134 - je ne sais pas si c'est une faute ou pas). Por outro lado, as modalizações lógicas de possibilidade exprimem, em oposição à modalização deôntica, situações em que é possível falar português - ou em que os professores se autorizam a fazê-lo (133 - quelquefois **c'est possible** parler en portugais parce que vous avez une mesure de la difficulté). Essa possibilidade se opõe às situações em que os professores conhecem as capacidades dos alunos de falar a língua (160 - nous savons qu'ils ont conditions de de parler en français...).

A figura de ação mais recorrente nessa entrevista é a ação experiência, como evidenciamos em quase todos os excertos acima. A figura de ação experiência externa evidencia a recorrência dos alunos em utilizar a língua materna como recurso (73, 92, 160); já a interna representa a forma dos professores de lidar com os estudantes, de forma mais tolerante no primeiro nível e de forma mais rígida nos níveis seguintes (90, 111, 113). A figura de ação ocorrência aparece apenas no STT 20 e a de acontecimento passado, apenas no STT 18 e 23, trazendo relatos concretos das vivências dos professores e suas turmas. Essas análises demonstram que, nessa entrevista, os professores apreenderam seu agir principalmente do ponto de vista da cristalização de suas práticas e das dos alunos.

Um dos destaques a ser feito diz respeito à configuração da alternância muito presente nos excertos da figura de ação experiência, mostrando que determinadas ações acontecem atreladas a determinadas observações ou contextos identificados pelos professores. Essa alternância é colocada com marcadores temporais (133 - quelques fois; 160 - quand ils ne savent pas; 111 - parfois), com conjunções de alternância (72 - parfois, parfois; 92 - sinon ils bloquent; 130 - soit, soit) ou com marcadores lexicais (130 - ça dépend des sujets; 149 - ça dépend des classes), ao qual retornaremos ao final desta seção.

### 8.4.3 Autoconfrontação Simples de Pedro



O tema aparece em cinco excertos, quatro deles ligados ao polo professor (STT 6, 7, 17, 18) e um deles ligado ao polo do sistema de ensino (STT 8).

No STT 6, Pedro, após assistir um excerto de sua aula, pede que o vídeo seja pausado no momento em que traduz a palavra “porão” para uma aluna, desenvolvendo a entrevista em seguida acerca das traduções para o português, por parte do professor. Ele observa que, em geral, as formadoras ministrantes do curso de formação para os professores do CEL “difícilmente” fazem traduções das palavras, antes, elas explicam as expressões novas e desconhecidas em francês. Ele, ao contrário, passa para o português “facilmente” (*trop facilement*). Confrontado a esses “modelos para o agir” (BRONCKART, 2004; MACHADO, LOUSADA, 2010), ele assume que passa para o português facilmente em suas aulas e, por vezes, para de falar em francês, se expressando diretamente em português.

#### ACSP-STT 6

40 ((vídeo)): ((vídeo du cours: Bien... il y a des maisons qui ont cette partie en bas qui s'appelle la cave. Vous savez qu'est-ce que c'est... une cave? La cave c'est... comment je peux dire... c'est le “porão”. Porão d'accord? Bien...))

41 Pedro: ici c'est/ je peux ?

42 Interveniente: oui

43 Pedro: ici j'ai une remarque aussi parce que j'observe comme **toi** et Mariana et les autres profs que **nous** avons eu ici quand vous donnez des classes/ des salles de classe... pour **nous** eh:: difficilement vous faites des traductions... par exemple tu expliques ahn:: le le le mot en parlant en français [Int: hmhum] // en donnant des infos ahn:: eh:: pour que nous puissions comprendre le sens [Int: oui] // **tu** ne fais pas la traduction immédiatement [Int: hmhum] // et **moi je** travaille/ **je** passe pour portugais trop... facile ? [Int: trop facilement] // trop facilement... et:: il y a des moments (inclus) que j'arrête de parler en français et **je** parle... [Int: en portugais] // en portugais je ne sais pas si ça c'est bon

44 Interveniente: mais pour toi ça c'est un besoin que tu identifies dans la classe à des moments précis ou tu penses que c'est plutôt une habitude à toi... si tu t'entraînais tu pourrais changer ? ou c'est parfois.../ ou est-ce que c'est un besoin de la classe ?

45 Pedro: je pense que:: dans un premier moment c'est plutôt une::...une habitude... à **moi**...eh:: il y a/ **je me** justifie en disant que c'est un besoin de la classe [Int: ((rires)) d'accord d'accord] // mais au fond je sais que que j'ai aussi/ **je** passe pour pour portugais à cause de moi-même... je ne sais pas si je si **je** continue en parlant en français avec eux peut-être que::: ils ont/ ils iront aimer plus [Int: d'accord] même qu'ils ne comprennent pas ce que **je** dis mais ça serait demandé d'une attention plus/ une attention maior [Int: plus grande] // plus grande

46 Interveniente: et tu penses que::.../ là parce que là le mot que tu as traduit c'est sótão non ? c'est ça ?

47 Pedro: cave oui

48 Interveniente: cave

49 Pedro: porão... j'ai traduit comme *porão* (ACSPedro, STT 6, Pos. 40-49)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais

Figura de ação interna - professores - ocorrência (43) / experiência

Figura de ação externa - alunos - ocorrência

No excerto acima, o falar português na aula de francês é tematizado no campo da incerteza através das modalizações lógicas de dúvida (*je ne sais pas si ça c'est bon*). A interveniente pergunta sobre a origem desse problema e o professor passa por um momento de reflexão (45), com marcas de hesitações, afirmando que acha que isso se deve a um hábito dele, mas que ele “se justifica, dizendo que é uma necessidade da sala”. Hesitando entre o campo da certeza e da incerteza, ele afirma que “sabe que passa para o português por causa de si mesmo” (*je sais*). Em seguida, Pedro volta à incerteza (*je ne sais pas si*), mas formula uma possibilidade de solução introduzida por “se” e “talvez”, pensando que, se ele falasse mais em francês, talvez os alunos prestassem mais atenção (*si je continue à parler en français peut-être ils iront aimer plus*) - o que se relaciona com o outro tópico da entrevista, acerca do interesse dos alunos.

**Quadro 8.12** | Outras possíveis maneiras de agir (2)

Experiência	Marca linguística (modalização)	Outras possíveis maneiras de agir em construção
<i>je passe pour pour portugais à cause de moi-même...</i>	je sais pas / si / peut-être	<p><b>45 P:</b> <i>je ne sais pas si je si je continue en parlant en français avec eux peut-être que::: ils ont/ ils iront aimer plus</i></p> <p>→ <b>solução:</b> se continuar a falar em francês (sem passar para o português), talvez os alunos gostem mais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Esse trecho é caracterizado por uma voz do “eu” bastante presente, uma vez que o professor representa as ações todas ligadas a si mesmo (*je passe pour le portugais, j'arrête le français*). Além disso, há uma concentração de verbos da ordem do pensar e do dizer (pensar, dizer, justificar, saber) quando Pedro diz que “se justifica dizendo que é uma necessidade da sala”, mas que “no fundo, eu sei que passo para o português por causa de mim mesmo”. Assim, após esse momento marcado por reflexões, as incertezas do primeiro momento sobre se a tradução deve fazer parte da aula dão lugar às asserções caracterizadas por forte responsabilidade enunciativa.

No STT 7 a seguir, a interveniente tece um comentário, pedindo que Pedro repare quando ele usa a tradução, se é sempre ou para palavras isoladamente, como no caso do vídeo, em que ele traduziu a palavra “porão”. Após a réplica, Pedro pergunta “se pode ficar um pouco tranquilo com isso” (53), solicitando justamente uma validação da interveniente e recolocando-a no papel de formadora, de professora mais experiente. Ela responde lembrando-o de que não está ali para julgar, mas para compreender as diferentes maneiras de agir.

**ACSP-STT 7**

50 Interveniente: cave en bas oui... et ::: oui mais là juste enfin.../ c'est c'est une question à voir mais parfois:::/ parce que je vois deux choses qui sont différentes... une chose c'est peut-être quand tu ahn::: explique les consignes ou quelque chose un peu plus longue et autre parfois un mot localisé et isolé parce que si si j'ai bien compris... tout ce que tu as dit avant et après c'était en français ce que ce mot là qui était/ que tu l'a traduit...

51 Pedro: oui

52 Interveniente: oui... donc peut-être ce sont des choses qui ont/ qui tu peux essayer de repérer de manière différente... quand tu expliques beaucoup des choses en portugais et quand c'est un mot isolé comme ça dans la phrase là/ c'était très localisé... porão... une chose isolé disons

53 Pedro: ça ahn::: ça peut/ **je peux** rester un peu... tranquille... avec ça ?

54 Interveniente: oui... ici je veux (pas) voir le.../ disons... la place de juger ce qui est correct et ce qui n'est pas correct ce que je veux c'est comprendre pourquoi ça te gêne et ahn::: et comprendre plus disons.../ qu'est que ça apporte pour ton travail est-ce que ça rend difficile enseigner le français ? est-ce que ça rend plus facile d'enseigner le français ? parce que si j'ai bien compris tout ce que tu as dit avant et après c'était en français donc là c'était quelque chose de plus localisé non ?

(ACSPedro, STT 7, Pos. 50-54)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - ocorrência

No STT 8 a seguir, mesmo diante da conversa e da fala da interveniente, no sentido de pontuar que, em alguns momentos, a tradução se faz necessária, Pedro retoma o tema. Ao continuar o tópico, Pedro demonstra o quanto o assunto é importante para ele e que talvez a discussão anterior não tenha esgotado os vários lados da questão como ele gostaria. O assunto não somente se mostra relevante por ser retomado, mas ao explicitá-lo por meio de modalizações apreciativas negativas, Pedro expressa que esse conflito o atrapalha (55 - *ça dérange un peu*), o incomoda (63 - *ça me gêne*) e que é um problema (63 - *c'est ça le problème*) para ele.

Apesar disso, Pedro relata que há momentos em que ele “consegue fazer a coisa certa” e que há momentos em que, devido ao cansaço ou a algo psicológico, é difícil se concentrar para falar tudo em francês e é justamente isso que “atrapalha um pouco”. Essa oscilação parece indicar uma experiência de ensino ainda não tão consolidada, em que, por vezes, se consegue, mas em outras não, configurando espaços ainda indefinidos de sua prática profissional. Se, no excerto anterior, Pedro colocava no campo da incerteza que passar para o português era algo bom (je ne sais pas si ça c'est bon), aqui ele retoma essa indefinição ao atribuir ao cansaço essa passagem para o português (je ne sais pas aussi si c'est la fatigue).

**ACSP-STT 8**

55 Pedro: hmhum oui ahn::: il y a beaucoup des moments que que je eh::: **je je réussis** de faire la chose... *correcte* [Int: hmhum] quelques moments que **je/ je** ne sais pas aussi si c'est la fatigue... si c'est quelque chose de psychologique quand même parce qu'il y a des moments que **nous** sommes un peu... eh::: plus assim... fatigués et pour se concentrer... pour parler TOUT en français ahn::: ça dérange un peu [Int: hmhum] surtout parce que je donne quatre/ quatre classes... [Int: séances... oui quatre classes] / ahn::: comment **je** peux dire.../d'une fois/ d'une seule fois

56 Interveniente: ah ok... la même/ le même jour

57 Pedro: oui  
 58 Interveniente: l'après-midi  
 59 Pedro: pour la même pour la même turma  
 60 Interveniente: ah pour le même groupe  
 61 Pedro: pour le même groupe parce que le correct c'est de donner deux classes par exemple deux fois par semaine deux classes... deux classes par exemples dans:: dans le mardi et après deux classes... le jeudi... mais au vendredi je donne quatre classes  
 62 Interveniente: et là c'était à la fin du quatrième ? là à ce moment-là ?  
 63 Pedro: oui... il y a des fois que je me fatigue un peu et je passe pour le portugais [Int: oui] // eh:: et ça me gêne un peu [Int: oui] // c'est ça le problème... mais ici je je je pense que j'ai réussi de faire bien... [Int: ok] // il y a eu de la traduction mais ::: ça va...  
 64 ((vidéo)): ((vidéo))  
 65 Interveniente: une curiosité à moi...  
 66 Pedro: aqui também eu falei/ j'ai j'ai parlé sôtão j'ai fait la traduction mais::: je pense que c'est bien parce que pour expliquer peut-être que ça irait prendre beaucoup de temps...  
 (ACSPedro, STT 8, Pos. 55-66)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - experiência / ocorrência (63)

Diferentemente do momento anterior, no STT 8 acima, ele começa com o “eu”, mas reconhece que uma das aparentes razões desse conflito é comum também aos outros docentes, trazendo uma voz dos professores através do “nós” (*nous sommes fatigués*). Esse cansaço é, segundo Pedro, enfatizado (*surtout*) devido à quantidade e à organização das aulas, que normalmente ocorrem duas vezes por semana com outros docentes, entretanto, no caso dele, são quatro aulas seguidas de uma vez na sexta-feira e com a mesma turma. Assim, a questão da tradução, que, no momento anterior, parecia se configurar apenas como um hábito do professor (passar para o português é um “hábito meu”, passo para o português “por causa de mim mesmo”), agora passa também a considerar o contexto da realização da aula, a situação concreta de ensino.

Na finalização desse excerto, Pedro faz uma ponderação acerca do problema da tradução, o qual ele afirma estar relacionado ao cansaço, mas que naquela aula filmada não aconteceu. Ele estabelece o contraponto (63, 63, 66) através do conectivo adversativo “mas” (*mais*), reavaliando então a situação concreta daquela aula através de modalizações pragmáticas afirmativas (*ici j'ai réussi de faire*) e modalizações apreciativas positivas (*ça va, c'est bien*). A interpretação construída e reconstruída no diálogo com a interveniente ao longo desse trecho da entrevista, permeada desses contrapontos, caracterizariam um movimento de reflexão. Em outras palavras, semiotizam o deslocamento da forma de interpretar a própria atividade a partir de um raciocínio baseado em outros critérios sobre a eficácia de sua ação.

Se o critério anterior era percebido como absoluto “não traduzir / evitar usar o português”, a partir da interação com a interveniente, os operadores lógico-argumentativos de causa e finalidade (*parce que* e *pour*) introduzem a relativização desse caráter absoluto do critério em função do objetivo da ação (para explicar - *pour expliquer*) e das circunstâncias (talvez levasse muito tempo). O critério ligado à manutenção do ritmo da aula, ou a possibilitar

uma compreensão mais rápida para se chegar ao momento de produção, passa a ser considerado.

No excerto STT 17 e 18 (185-211), Pedro observa sua aula e expressa sua dificuldade (186 *Pedro: c'est difficile de donner des classes de français c'est pas facile*). Ele volta a relacionar a dificuldade de dar aulas de francês a suas características pessoais, dizendo que, às vezes, ele fica bloqueado (“dá um branco”) quando se comunica. Reconhece que conseguiu progredir bastante em algumas áreas, mas que ainda não consegue ser uma pessoa dinâmica. Pedro expressa o desejo de ter essa característica mais proativa, mas sabe que não é fácil pois todos têm suas características pessoais (207-211 *Pedro: oui ça serait bien que je sois différent un peu plus dynamique peut-être // proactive quelque chose comme ça mais c'est pas tout à fait facile ahn // parce que nous avons notre caractéristique personnelle*).

#### *Síntese das análises (ACSP)*

Com relação aos polos do sistema de ensino, observou-se que os STT 6, 7, 17 e 18 apreendem uma perspectiva mais ligada ao professor e o STT 8 uma perspectiva na interação entre o polo do professor e o polo do sistema de ensino. Essa categorização aponta para o fato de que Pedro interpretou a questão principalmente a partir de sua prática, relacionando-a com as condições de trabalho.

No nível das retomadas, vimos que o tema uso do português é colocado não mais do ponto de vista do aluno, mas sim do professor. É retomado frequentemente pelos verbos explicar, dar informações, passar, falar, traduzir (*expliquer, donner des infos, passer au portugais, parler en français, traduire*), referentes à ação do professor, e os verbos compreender, prestar atenção (*comprendre, faire attention*) referente à ação dos alunos.

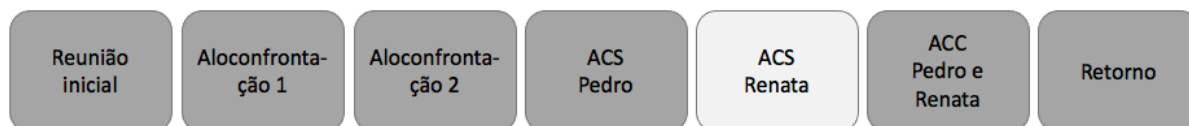
No nível da conexão, observou-se que operadores lógico-argumentativos de causa e consequência são utilizados para encontrar causas para o uso do português (45-*à cause de moi même; 55- parce que qu'il y a des moments que nous sommes fatigués*). Os conectivos de oposição apontam para a mudança de perspectiva do professor durante a entrevista (63, 63, 66), na interação com a interveniente.

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, as modalizações apreciativas qualificam o uso do português pelas formadoras do curso (*difficilement*) e por Pedro (*je passe au portugais facilement*). As modalizações lógicas de dúvida (*je ne sais pas si ça c'est bon*) indicam um questionamento da própria prática pelo professor. Já as modalizações pragmáticas mostram que Pedro se percebe conseguindo atingir (*j'ai réussi*), em alguns momentos, não traduzir.

As figuras de ação mais recorrentes nos excertos analisados foram a ocorrência, comentando o agir do professor registrado no vídeo e comparando-o com outras práticas conhecidas por Pedro; e a experiência, evidenciando as práticas cristalizadas, que

particularmente, nessa entrevista, não aparecem com as marcas *toujours* et *généralement*, mas sim com a frequência *quelques fois, des fois*.

#### 8.4.4 Autoconfrontação Simples de Renata



Na ACS de Renata, o tema se desenvolve em oito excertos, sendo quatro deles ligados ao polo professor (STT 9, 11, 16, 17), três deles ao polo aluno (STT 12, 18, 19), e um ao polo do sistema de ensino (STT 20). Por serem STT próximos, analisaremos em dois blocos de excertos.

Entre o STT 9 e 12, a seguir, ao assistir à gravação de sua própria aula, Renata comenta sua dificuldade relacionada ao momento inicial, dizendo que ainda não consegue encontrar soluções para iniciar a aula (46). Ela apreende seu agir do ponto de vista de uma cristalização (*toujours il y a des problèmes*), que se explica a partir da modalização pragmática (*je n'arrive pas*) relacionada a certa falta de capacidade para encontrar soluções para iniciar a aula (*pour déclencher la chose*). Essa representação se assemelha ao que Dantas-Longhi (2013, 2017) descreveu como figura de ação experiência negativa.

Em (50), Renata diz que, mesmo que faça um resumo da aula anterior, talvez seja preciso encontrar uma solução para chamar a atenção dos alunos desde o primeiro instante. Em (52), ela justifica essa necessidade, explicando que quando os alunos chegam, eles começam a falar de qualquer assunto e é preciso começar a falar em francês. Até esse momento, o uso do português é feito pelos alunos e se relaciona à sua chegada na sala de aula. Entre (54-56), explica que ela tem dificuldade de falar sempre em francês porque os alunos não são muito seguros, mas (62) adiciona que é também porque ela não está segura de si mesma.

##### ACSR-STT 9-12

41 ((vídeo)): ((vídeo))

42 Renata: [ah non... tu as vu ? "Começou" ((rires)) parce que c'était:: enfin... quelqu'un qui::... enregistrait

43 Interveniente: et donc oui pour pour cette activité tu demandais si s'il ahn:: s'ils reconnaissent des mots

44 Renata: oui

45 Interveniente: ça pour toi c'est une activité qui marche bien?

46 Renata: ... ahn... oui enfin... **mais mais je pense toujours** qu'il y a des problèmes **parce que j'arrive pas** encore à:: à trouver des solutions pour déclencher *la chose*

47 Interveniente: hmhum

48 Renata: juste une (minute)

49 Interveniente: qu'est-ce que tu voulais déclencher/ faire déclencher ?

50 Renata: enfin... ah oui **le cours même** enfin quel est **le sujet du cours ?** ah d'accord dans ce jour-là c'était pour réviser les expressions de goût et préférence **donc** la chanson avait un rapport avec ce sujet-là... **mais:: mais** normalement **même si je** fais ahn::: un résumé du cours avant/ **je**



sais pas peut-être que/ qu'il faut trouver une solution pour attirer l'attention dès le premier instant qu'ils sont dans la classe **je sais pas**

51 Interveniente: attirer l'attention pour cet objectif ou pour le cours même ?

52 Renata: pour le cours **parce qu'**ils arrivent ils commencent à parler *de n'importe quoi* **donc** après **il faut** commencer à parler *en français* et ça c'est déjà quelque chose

53 Interveniente: hmhum

54 Renata: ahn moi même... **j'ai encore cette difficulté de parler tout le temps en français de d'écrire en français**

55 Interveniente: hmhum

56 Renata: **parce que** s'ils sont un peu hm::: /s'ils sont pas très sûr

57 ((vídeo)): ((vídeo))

58 Renata: ((problème avec la vidéo)) oui voilà/ ah non pourquoi il a fait ça? c'est pas possible excusez-moi

59 Interveniente: si tu veux on peut regarder en continu et tu tu commentes au fur et à mesure

60 Renata: oui c'est mieux parce que sinon je vais parler parler et je vais pas/ c'est très ancienne cette... chose

61 Interveniente: ((rires))

62 Renata: j'arrive plus à faire..... maintenant je pense que ça sera plus vite.... ((elle règle la vitesse de la vidéo)) **mais voilà si je sens une difficulté s'ils sont un peu/ s'ils sont pas à l'aise avec le sujet du cours je commence à parler portugais avec eux ou à traduire/ je parle tout le temps en français mais je traduis** ahn... **moi-même parce que je suis pas très sûre de moi** ((rires)) **donc je commence à traduire** et ça **je pense que c'est pas bien parce qu'**ils sont déjà au deuxième semestre **même s'il y a la condition je pense qu'**ils pourraient avoir enfin... un niveau un peu plus avancé

63 Interveniente: t'as dit « je ne suis pas sûre de moi même » dans quel sens ?

64 Renata: ahn::: avec tout **parce que il faut** gérer tout ça **il faut** gérer le tableau **il faut** gérer le matériel **il faut** même/ maintenant **je** (vais mettre)

65 ((vídeo)): ((vídeo))  
(ACSRenata, STT 9-12, Pos. 41-65)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
Figura de ação interna - professores - experiência  
Figura de ação externa - alunos - experiência

Ao final do excerto anterior, no turno (62), Renata relata que, quando observa que os alunos não estão à vontade com o tema da aula, ela começa a falar em francês, seguido da tradução em português, porque ela não se sente segura de si. Através da modalização apreciativa, ela avalia negativamente a situação, dizendo que não acha isso bom (*je pense que c'est pas bien*) e relaciona tal avaliação a uma menor progressão da aprendizagem dos alunos nesse contexto, ressaltando que eles poderiam ter um nível mais avançado (*parce qu'ils sont déjà au deuxième semestre même s'il y a la condition je pense qu'ils pourraient avoir enfin... un niveau un peu plus avancé*).

O excerto termina com a interveniente buscando compreender o que Renata quis dizer quando falou "não me sinto segura de mim mesma". A resposta deixa explícito que essa segurança não era referente ao domínio da língua francesa, mas sim ao domínio didático que envolve a gestão da aula e dos materiais (62 - é preciso gerenciar tudo, o quadro, o material etc.).

Nesse excerto, observa-se a expressão da dificuldade de Renata pelas modalizações pragmáticas (46 - *je n'arrive pas encore à trouver des solutions*) e pelas marcações lexicais (54 - *j'ai encore cette difficulté de parler tout le temps en français de d'écrire en français*; 62 -

*je sens une difficulté... je ne suis pas très de moi*). As soluções passam pela expressão da modalização que expressam as dúvidas (50 – *peut-être qu'il faut*). Há ainda uma avaliação negativa da solução empregada por ela (62 – *je commence à traduire et ça je pense que c'est pas bien parce que...*).

**Quadro 8.13** | Outras possíveis maneiras de agir (3)

Experiência	Marca linguística (modalização)	Possíveis outras maneiras de agir em construção
<u>mais</u> normalement même si je fais ahn ::: un résumé du cours avant	je sais pas / peut-être	50 R : <u>je sais pas peut-être</u> que/ qu'il faut trouver une solution pour attirer l'attention dès le premier instant qu'ils sont dans la classe <u>je sais pas</u>  → <b>solução</b> : encontrar uma forma de chamar a atenção do aluno desde o primeiro momento na sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora

Nos STT 16 a 20 a seguir, Renata começa comentando suas impressões sobre a experiência de gravar a aula e se escutar. Ela comenta que se atentou mais à pronúncia por estar sendo gravada; que os alunos imitam sua forma de falar (*ils font ça après*) e que acha estranho quando precisa falar mais alto. Ela faz referência a uma das atividades da formação (*les définitions le vocabulaire*), dizendo que gostou, pois, para explicar em língua estrangeira usando cada vez menos o português, é preciso estar seguro e ter um vocabulário vasto (102). Em (106), Renata explica que muitas vezes se pensa que professores iniciantes são mais adequados ao ensino nos níveis iniciantes, mas que, na verdade, ela acha que é preciso ter um nível muito bom de formação para trabalhar com esse público.

#### ACSR-STT 16-20

100 Renata: voilà voilà et::: je fais beaucoup d'effort je fais attention quand je suis en train de::: de m'enregistrer parce que quand/ je sais pas/ quand je me sens être é/ évaluée voilà évaluée et et même par rapport à *la prononciation* quand je dois parler très fort par exemple j'ai dit « j'aime ça » ça semble un peu « J'AIME » ((accent différent)) et ils font ça après donc c'est moi aussi que quand je parle fort c'est un peu bizarre et pour le vocabulaire c'est pour ça que j'aime bien les cours ici avec les profs ahn::: des activités comme celle d'aujourd'hui avec les définitions le vocabulaire

101 Interveniente: hmhum

102 Renata: parce que::: on a... enfin/ on::: parle on se débrouille mais pour expliquer et pour utiliser de moins en moins le portugais il faut vraiment ahn être sûre et avoir... un vocabulaire plus vaste de définitions

103 Interveniente: hmhum hmhum

104 Renata: je pense

105 Interveniente: tu tu penses ça pour toi ou pour travailler avec eux?

106 Renata: pour les profs de français ahn parce que::: surtout avec le niveau débutant je pense qu'on a l'impression que pour le niveau débutant ahn::: enfin les profs... qui sont aussi des profs débutants et::: c'est plus facile de travailler avec les débutants mais non justement je pense qu'il faut avoir un très bon niveau une bonne formation pour travailler avec les débutants et c'est tout le problème

107 Interveniente: hmhum

108 Renata: parce qu'on commence avec les débutants ((rires))

109 Interveniente: [avec eux...oui oui

110 Renata: enfin... on commence...

111 Interveniente: et ce groupe-là là c'était leur premier semestre ?  
 112 Renata: oui... oui  
 113 Interveniente: hmhum  
 114 Renata: c'était leur premier semestre avec moi  
 115 Interveniente: et :::  
 116 Renata: ils ont commencé en mars et ça c'est juin donc  
 117 Interveniente: et là tu parlais tout en français  
 118 Renata: oui ... avec ce groupe j'arri:::ve normalement...  
 119 Interveniente: hmhum  
 120 Renata: parce qu'ils ont acheté la brochure et ils viennent ahn:::/ un ou autre enfin... dit « ah je comprends rien » mais normalement ahn ça va  
 121 Interveniente: hmhum  
 122 Renata: l'autre groupe ils sont plus résistants ils disent « ah non mais.... on on n'a rien compris c'est pas possible »  
 123 Interveniente: hmhum  
 124 Renata: j'ai fait une autoévaluation du semestre j'ai fait une chose ah « comment s'est passé ton apprentissage ? est-ce que tu as aimé les cours ? relation prof relation avec les autres ? ahn qu'est-ce que tu as... enfin plus aimé ou qu'est-ce que tu as aimé le plus ? qu'est-ce que tu as détesté ? » et ils ont dit « ah on a adoré les jeux on a::: enfin/ on s'est amusés mais la prof parle tout le temps en français... et ça c'est pas bien » ((rires)) donc il y a quelques-uns qui ont dit ça  
 125 Interveniente: mais toi tu tu/ c'est ton objectif ? de parler tout le temps... en français  
 126 Renata: oui parce que::: enfin/ j'ai fait un stage à Escola de Aplicação et là-bas ce n'est pas en français c'est tout en portugais parce que c'est c'est juste un approche avec la langue c'est pour ahn::: une sensibilisation ahn dans le Centre des Langues c'est pas le but le but c'est qu'après trois ans ils parlent français ou au moins ils ont/ je sais pas A2 B1... comme niveau  
 127 Interveniente: hmhum  
 128 Renata: donc ils ont ahn/ ils doivent avoir toutes les compétences pendant les cours et / et donc je pense que si je parle tout le temps en portugais ou si je fais grammaire traduction ça ne sera pas ahn cohérent avec l'objectif du Centre des Langues  
 129 Interveniente: hmhum hmhum  
 (ACSRenata, STT 16-20, Pos. 100-129)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - ocorrência (100-123) / acontecimento passado (124) / ocorrência (126)  
 Figura de ação externa - alunos - ocorrência (114-123) / acontecimento passado (124) / ocorrência (126)

Em (124), Renata conta que fez uma autoavaliação com os estudantes: eles disseram que gostaram das aulas, mas que a professora falava o tempo todo em francês e que isso não era bom (*mais la prof parle tout le temps en français... et ça c'est pas bien*). Em (126) e (128), Renata traça uma comparação entre dois contextos de ensino do francês. Na Escola de Aplicação, em que fez estágio, a proposta de ensino era uma sensibilização ao francês, por isso, o português era admitido. Para o Centro de Línguas, Renata explica que o objetivo é que "após três anos eles falem francês", tendo o nível A2 ou B1. Ela conclui (128) dizendo que os alunos precisam desenvolver todas as competências e que, se ela falar em português ou usar método gramática-tradução, isso não será coerente com o objetivo do CEL.

As modalizações apreciativas (*quand je parle fort c'est un peu bizarre*) apontam a percepção negativa com relação a si. As modalizações deônticas indicam o que é necessário para não se usar o português (102- *il faut vraiment ahn être sûre et avoir... un vocabulaire plus vaste de définitions*), excerto que se articula ao anterior em que ela afirmava não estar segura. Finalmente, Renata compreende a situação do uso do português em dois contextos

de ensino diferentes, com objetivos finais diferentes. A elaboração de sua conclusão evidenciada pelos operadores lógico-argumentativos de conclusão (*donc*) mostra ainda a alternativa (*si je fais*) que não seria coerente com o objetivo do CEL.

#### *Síntese das análises (ACSR)*

Com relação aos polos do sistema de ensino, observou-se que, diferentemente da ACS de Pedro, que focou quase que exclusivamente o professor, a ACS de Renata tem 4 STT ligado ao polo professor, 3 ao polo aluno e um ao sistema de ensino. Nesse sentido, Renata parece interpretar a questão do uso do português a partir de seu agir, mas também a partir do agir dos alunos e à luz dos objetivos e finalidades estabelecidos pelo sistema de ensino.

No nível da coesão nominal, observa-se que o uso do português é retomado com: tradução, falar português ou falar francês e trabalhar todas as competências. Ele é relacionado a aspectos pessoais (não se sentir segura); a aspectos didáticos (os alunos não se mostram seguros de compreender); a aspectos formativos (102: *ahn être sûre et avoir... un vocabulaire plus vaste de définitions*; 106 - *je pense qu'il faut avoir un très bon niveau une bonne formation pour travailler avec les débutants*) que permitiriam ao professor se antecipar e/ou evitar esse uso; e a aspectos do contexto de ensino (os objetivos de diferentes contextos de ensino e aprendizagem).

A forma como Renata relata que não se sente segura, falando primeiramente dos alunos e depois sobre si (52-62) encontra semelhanças com a forma como Pedro relatou sua experiência sobre o mesmo tempo (45 Pedro: *je pense que::: dans un premier moment c'est plutôt une:::...une habitude... à moi...eh::: il y a/ je me justifie en disant que c'est un besoin de la classe*). Essa observação, que apareceu nas duas autoconfrontações simples, sem que um soubesse da experiência e dos comentários do outro, nos parece indicar, por um lado, um traço comum de professores iniciantes em contexto monolíngue, por outro lado, apontam para o fato de que ambos se sentiram à vontade na situação de coanálise para falar sobre suas inseguranças.

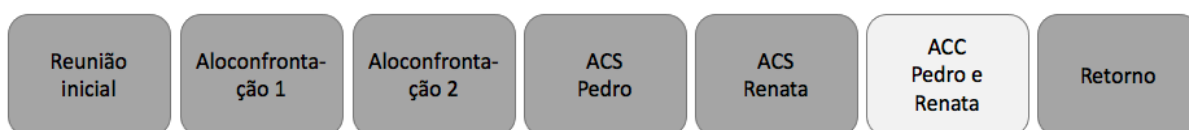
No nível da conexão, observou-se que operadores lógico-argumentativos de causa e de consequência apontam para as razões pelas quais, segundo Renata, há o uso do português (62: *parce que je suis pas très sûre de moi ((rires)) donc je commence à traduire*).

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, observa-se uma forte implicação pessoal em primeira pessoa do singular (*je*) com eventuais ocorrências em "on" (102: *on se débrouille*). As modalizações deônticas reforçam obrigações: que os alunos devem desenvolver todas as "competências" ou habilidades (128), incluindo, portanto, as orais; que é necessário ter um vocabulário mais vasto; que é preciso gerenciar muitas coisas ao mesmo tempo na aula. As modalizações lógicas de dúvida indicam as hesitações de

Renata quanto à sua prática (50). As modalizações apreciativas negativas apontam para sua insatisfação diante da prática (62: *donc je commence à traduire et ça je pense que c'est pas bien*).

O agir do professor, nos excertos analisados, é apreendido do ponto de vista da cristalização e recorrências das formas de agir, através da figura de ação experiência. E também do ponto de vista da contextualização, com a figura de ação ocorrência.

#### 8.4.5 Autoconfrontação Cruzada



O tema se desenvolve na Autoconfrontação Cruzada em cinco excertos, todos eles ligados ao polo professor (STT 3, 5, 24, 26, 30).

No STT 3, após visualizar a aula de Pedro, Renata encontra uma similaridade na forma como ela e o colega explicam, dando a tradução aos alunos. Vejamos:

##### ACC-STT 3

31 ((vídeo)): ((vídeo 6:27-9:04))

32 Renata: donc dans cette partie ahn::: **tu expliques** n'est-ce pas? chaque partie ahn::: j'ai trouvé une similitude... **moi quand j'explique... je... donne aussi la traduction...** enfin... des choses/ maintenant **comme j'ai** cette référence d'hier à la journée des ados et que **j'ai pu voir des profs...** enfin... qui ont une autre expérience... en n'utilisant que le français **je pense** ah::: **peut-être** que par... par exemple **pour** expliquer la cave **j'utilisais** "ah le lieu où... ahn::: **on** garde ahn::: des choses le vin" ou enfin plusieurs choses c'est pas/ enfin/ **j'essaierais de:::** de penser au synonyme avant le cours **parce que** pour **nous c'est très difficile** de penser au synonyme au moment où **on** donne le cours ahn::: **mais je** fais la même chose... **moi** personnellement la difficulté de la traduction c'est que **quand on** donne des cours aux adolescents **quand on** demande "est-ce que vous avez des questions?" personne ne répond "est-ce que vous avez compris?" personne ne répond donc ils ne répondent ni oui ni non et **donc on** a l'impression qu'ils n'ont/ qu'ils n'ont rien compris et **en fait parfois** ils ont compris hier même **je** l'ai vu... ils étaient en train de comprendre les élèves **j'ai** pensé "ah non **mais** ils sont débutants ils vont pas arriver" ils ont tout fait [Int: hmhum] et **donc c'est possible** avec les synonymes et et **j'ai vu** la différence **parce que j'ai** vu aussi une prof qui était expérimentée **mais:::** dans un autre contexte... elle fait des vidéos pour youtube [Int: hmhum]

33 Renata: et elle... elle est bilingue **parce qu'elle** est aussi un peu française/ **je** sais pas enfin elle a les deux nationalités.../ **mais** elle avait cette même difficulté à **nous je pense je sais pas** si la **tienne** n'est pas par la traduction **mais** elle aussi **quand** personne a répondu elle a commencé à traduire

34 Interveniente: ah d'accord

35 Renata: **donc j'ai** vu même avec des phrases simples qui/ enfin ils étaient compris déjà... elle elle a traduit et **j'ai** fait la même chose [Int: hmhum] // **j'ai** fait la même chose et ils ont maintenant l'habitude **donc** dès que **je** parle français **comme je** traduis après ils ils... / enfin... ils sont en train de:::/ ils **attendent juste la traduction** ils font pas l'effort de comprendre ce que **je** dis en français ((rires))... ahn::: **mais** voilà **on** peut **peut-être** après discuter par rapport cette chose de la traduction ahn::: dans quel moment **on** a vraiment besoin de traduire et dans quel moment **peut-être qu'on** peut essayer ahn::: d'utiliser de synonymes ou de faire confiance à eux ((rires)), **parce que parfois je** sais pas **on** a cette ahn::: certitude et et et et ils font/ ils arrivent donc... ((rires)) [Int: hmhum]

36 Pedro: oui ahn::: **j'ai j'ai** apporté justement cette question à l'intervenante **quand nous** avons discuté la classe **parce que...** ahn::: en... en général ahn::: **je** passe au portugais ahn:::...

37 Renata: moi aussi

38 Pedro: **je je je** fais la traduction **quand je je** doute qu'ils ont ahn::: pris le sens ahn::: du du mot et aussi... ahn::: / **peut-être tu** as parlé sur la question de l'habitude/ **peut-être** que ça ahn::: donne

aux aux élèves/ aux élèves ahn... une::: une expectativa [attente] (sic) de que **nous nous** irons *faire la la traduction* enfin et::: ils ils ils ne ne ils ne prennent pas le l'effort pour ahn::: *comprendre* et::: et aussi ahn::: **je pense que** c'est une question de compétence aussi **parce que** ahn::: **vraiment je je ne ne réussi pas** à à à *trouver rapidement... un synonyme* pour...

39 Renata: [oui... **moi** non plus ahn **c'est très difficile parce qu'on** est là les élèves demandent des choses et **donc peut-être/ j'ai pensé ça hier j'ai pas pensé à ça avant/ et peut-être** qu'avant de/ enfin/ pendant la préparation du cours...

40 Pedro: hmhum

41 Renata: **on...** enfin... **on** pourrait prévenir/ prévenir **on** peut dire ça?/ enfin... prévoir

42 Interveniente: prévoir

43 Renata: *prévoir ahn::: les mots qui seront plus difficiles à comprendre* et **donc on** trouvera des synonymes et **moi** maintenant **j'ai** l'habitude **parce qu'avant...** quand j'étais en train d'apprendre le français ahn::: enfin/ quand **j'avais** déjà un niveau plus ou moins **j'essayais** toujours de *voir des synonymes dans le dictionnaire français-français* et maintenant quand **on/ on** a moins de de temps et **on** fait tout vite **je** commence à *regarder directement sur linguee et des sites qui donnent déjà la traduction en portugais donc...* et **moi** de moins en moins **j'ai** la *capacité de trouver des synonymes parce que peut-être moi* aussi **je** suis *habituée avec la traduction...* [Int: hmhum] // **donc:::** c'est c'est vraiment::: quelque chose qu'**on/ je** **sais pas** c'est pas *une chose de compétence ou incompétence mais l'habitude* même **peut-être** avant le cours pendant le cours commencer à être dans dans ce *moment d'incertitude parce que...* **on** sera jamais vraiment/ enfin/ **on** a cette envie d'être sûr n'est-ce pas? **donc on** fait la traduction **parce que comme ça on** est sûr qu'ils vont *comprendre* et parfois **peut-être** qu'**on** doit exercer cette capacité d'être DANS incertitude... enfin [Int: hmhum] // **je** **sais pas**  
(ACC, STT 3, Pos. 31-43)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - experiência / acontecimento passado (32-34)  
 Figura de ação externa - alunos - acontecimento passado

Renata reconhece a dificuldade de encontrar rapidamente sinônimos em francês no momento em que está dando a aula (32). Quando pergunta aos alunos se entenderam e eles não respondem, Renata tem a impressão de que não compreenderam, assim, ela acaba traduzindo (35). Pedro (36) relata que trouxe essa questão para a interveniente e diz que também traduz quando sente que os alunos não compreenderam o sentido da palavra. Renata (43) se vale de sites online para encontrar algumas traduções de palavras para o português e avalia que esse hábito tem diminuído sua capacidade de encontrar sinônimos.

Ao longo do excerto, ao relatar suas experiências e pensar sobre elas, é possível observar a construção de algumas possibilidades de soluções, ainda que bastante simples, como vemos no quadro a seguir.

**Quadro 8.14** | Outras possíveis maneiras de agir (4)

Experiência	Marca linguística (modalização)	Outras possíveis maneiras de agir em construção
quand j'explique... <b>je</b> ... donne aussi la traduction... [...]	peut-être  j'essayerais de	32 R: [...] <b>peut-être que</b> par... par exemple <b>pour</b> expliquer la cave <b>j'utilisais</b> "ah le lieu où... ahn::: <b>on</b> garde ahn::: des choses le vin" ou enfin plusieurs choses c'est pas/ enfin/ <b>j'essaierais de:::</b> de penser au synonyme avant le cours <b>parce que</b> pour <b>nous</b> <b>c'est très difficile</b> de penser au synonyme au moment où <b>on</b> donne le cours ahn

		→ <b>outra possível maneira de agir:</b> pensar nos sinônimos antes da aula
<u>comme je</u> traduis après ils attendent juste la traduction	peut-être on peut essayer/	35 R: <u>mais</u> voilà <b>on peut peut-être</b> après discuter par rapport cette chose de la traduction  ahn::: dans quel moment <b>on a vraiment besoin</b> de traduire et dans quel moment <u>peut-être</u> qu' <b>on peut essayer</b> ahn::: d'utiliser de synonymes ou de faire confiance à eux  → <b>outra possível maneira de agir:</b> dividir ou classificar as situações → ver em que momento há verdadeiramente a necessidade de traduzir e em que momento podemos utilizar sinônimos
<b>je</b> fais la traduction quand <b>je</b> doute qu'ils ont pris le sens du mot	peut-être	38 P: [...] <u>peut-être</u> <b>tu</b> as parlé sur la question de l'habitude/ <u>peut-être</u> <b>que</b> ça ahn::: donne aux aux élèves/ aux élèves ahn... une::: une expectativa [attente] (sic) de que <b>nous nous</b> irons faire la la traduction enfin et::: ils ils ils ne ne ils ne prennent pas le l'effort pour ahn::: comprendre  → [falar em português] cria nos alunos uma expectativa de que haverá sempre a tradução e o aluno não faz o esforço para compreender
<u>c'est très difficile</u> <u>parce qu'on</u> est là les élèves demandent des choses	peut-être / on pourrait	39 R: [...] <u>peut-être/ j'ai</u> pensé ça hier <b>j'ai</b> pas pensé à ça avant/ et <u>peut-être qu'avant</u> de/ enfin/ pendant la préparation du cours...// <b>on</b> pourrait prévoir ahn::: les mots qui seront plus difficiles à comprendre et <u>donc on</u> trouvera des synonymes  → <b>outra possível maneira de agir:</b> durante a preparação da aula, prever as palavras que serão mais difíceis e encontrar sinônimos [em francês].
<b>on</b> a cette envie d'être sûr n'est-ce pas? <u>donc on</u> fait la traduction <u>parce que ça</u> <b>on</b> est sûr qu'ils vont comprendre	peut-être / on doit	43 R: <u>parfois</u> <u>peut-être qu'on</u> doit exercer cette capacité d'être DANS incertitude...  → <b>outra possível maneira de agir:</b> exercitar a capacidade de ficar na incerteza

Fonte: Elaborado pela autora

No excerto SST5, na sequência, Renata identifica que a questão de não se sentir totalmente segura com a língua é comum a ela e a Pedro. Ela tenta não deixar os alunos verem essa insegurança, porque, se os adolescentes virem, não vão respeitá-la. Como agora é possível procurar palavras rapidamente no celular, ela faz isso para suprir a demanda dos alunos, mas não acha uma boa solução, pois precisa parar a aula.

#### ACC-STT 5

66 Renata: [et la question d'insécurité je pense que::: c'est aussi ahn... quelque chose de commun parce que:::.../ enfin **moi** aussi **je j'ai toujours** ahn:::... ahn **je** sais pas/ **je** suis **jamais** sûre ahn quand **je je je** suis là-bas/ j'essaie quand même "ah j'ai l'autonomie **je** suis la prof" j'essaie de ne pas ahn::: *laisser voir cette insécurité* parce que::: **on** travaille avec des adolescents **on** sait que **si** s'ils voient ça ils vont pas nous respecter [Int: hmhum] // mais quand même parfois

et et maintenant avec le portable c'est très facile d'aller trouver et maintenant j'ai cette habitude aussi ah:: je sais pas un mot je vais le chercher et je commence à chercher tout le temps... ça marche pas [Int: hmhum] // donc j'arrête le cours... c'est quelque chose à voir... donc je sais pas je continue la...

67 Interveniente: et tu demandes aux élèves de chercher aussi s'ils ont une question par/ "vous cherchez dans le dictionnaire / vous me dites" ou non?

68 Renata: oui mais il n'y a que/ oui enfin bien sûr ils sont débutants donc il y a quelques dictionnaires bilingues

69 Interveniente: ah d'accord  
(ACC, STT 5, Pos. 66-69)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais  
Figura de ação interna - professores - experiência  
Figura de ação externa - alunos - experiência

No excerto SST 24, depois de visualizar a aula de Renata, Pedro observa a diferença entre sua aula e a da colega, que já inicia falando sempre em francês mesmo para o grupo iniciante e marca a diferença entre as maneiras de agir (407: *je ne fais pas ça*; 409: *tu fais différent*). Pedro explica que fala com os alunos em português e apresenta as palavras em francês. Renata diz que mistura (*mélange*) a tradução, mas começa falando em francês e que gostaria de fazer menos tradução. Ela explica que, nesse excerto específico, eram assuntos que os alunos já haviam tratado, aos quais estavam habituados porque ela pede a eles que repitam.

#### ACC-STT 24

405 Interveniente: qu'est-ce que tu as remarqué?

406 Pedro: ahn:: moi je je j'ai trouvé très intéressant qu'elle ahn:: a commencé déjà ahn::... au niveau débutant... en parlant français [Int: hmhum] //

407 Pedro: moi par exemple je ne je ne fais pas ça... je commence par exemple avec cette/ ce groupe que je... je suis avec eux maintenant j'ai commencé et j'ai travaillé un semestre en parlant portugais...

408 Interveniente: avec traduction

409 Pedro: oui... je je je fais le mélange mais je travaillais.../ je parlais avec eux en portugais et ahn:: je je je faisais l'introduction et enfin ahn:: je présentais les mots en français mais:: en parlant avec eux en portugais et::: tu tu as/ tu fais différent... tu tu as commencé déjà avec... / c'est le niveau A1?

410 Renata: oui... ça c'est le premier groupe ils commencé en mars

411 Pedro: en mars... et tu parles tout le temps en français avec eux?

412 Renata: oui... oui... je mélange la traduction mais normalement je commence en français

413 Pedro: hmhum

414 Renata: donc... ce que j'aimerais bien c'est... ahn:: faire moins:: la traduction

415 Interveniente: dans cet extrait je pense que tu n'as pas traduit

416 Pedro: non

417 Renata: oui:: dans cet extrait j'ai pas fait la traduction parce que ce sont des choses qu'ils ont::

418 Interveniente: déjà vues

419 Renata: déjà vues et ils s'habituent aussi par rapport aux questions donc je demande "vous pouvez répéter?" ils répètent donc si on fait ça tout le temps et:: et:: même par rapport... / oui toutes les questions que je leur ai demandées cet/ dans cet extrait ils ont fait n'est-ce pas?

420 Pedro: oui

(...)

(ACC, STT 24, Pos. 405-420)

Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais



Figura de ação interna - professores - ocorrência  
 Figura de ação externa - alunos - ocorrência

Na continuação do STT 24, Renata retoma alguns dos conteúdos que trouxe em sua ACS, como aquele sobre o feedback de alguns alunos, que disseram que gostaram do curso, mas que a professora falava em francês o tempo todo, sobre sua insegurança e sobre um depoimento acerca de um ateliê em só se falou em francês e os alunos participaram.

No excerto do STT 26, a seguir, após uma pergunta da pesquisadora sobre os momentos que a incomodaram, Renata diz que, ao visualizar o vídeo, percebeu que cometeu erros (*fautes*) em francês. Por um lado, ela normaliza essa situação (*on fait des fautes*) com o "on" mais genérico, que abrange os professores em geral; por outro lado, quando ela percebe, sente ficar vermelha mesmo que os alunos não percebam o erro.

#### ACC-STT 26

(...)

505 Renata: dans cet extrait *c'est vrai que*:: il n'avait pas [de traduction]... ahn::: *j'étais gênée parce que*:: *je j'ai* fait des *fautes j'ai* remarqué *j'ai* remarqué encore... *j'ai* dit "partenariat" c'était "partenaire" ce sont des choses enfin... qui passent... *on*:: *on a/ on* fait des *fautes*

506 Pedro: oui

507 Renata: et::: et *moi* quand *je* remarque ça *je* suis très gênée *normalement* même:::

508 Interveniente: *tu* rougis c'est ça?

509 Renata: oui *je* rougis et::: enfin les élèves ils ils n'ont pas aperçu *mais moi je je* le sens

(...)

(ACC, STT 26, Pos. 502-513)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - ocorrência (505) / experiência (507)*

*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

Ao final da entrevista, no STT30, a interveniente pergunta que temas eles gostariam de levar para o retorno ao coletivo. Renata fala da tradução, pois "é algo recorrente nos níveis iniciantes" e a passagem (da língua materna) para o francês.

#### ACC-STT 30

626 Interveniente: oui... ahn::: est-ce que./ il y a des questions ici que vous aimeriez rapporter au groupe? quelque chose quand on a discuté que vous avez trouvé intéressant? qui pourraient servir à d'autres gens? des points... très spécifiques

628 Renata: la chose de la *traduction*...

629 Pedro: hmhum

630 Renata: *parce que* c'est *quelque chose de récurrent* n'est-ce pas? ahn::: *au niveau débutant*... est-ce qu'ils utilisent aussi dès le début?

631 Interveniente: hmhum hmhum

632 Renata: *le français* comment c'est *ce passage*... enfin

(...)

(ACC, STT 30, Pos. 626-632)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*

*Figura de ação interna - professores - ocorrência*

*Figura de ação externa - alunos - ocorrência*

### Síntese das análises (ACC)

Com relação aos polos do sistema de ensino, observou-se que os excertos representam sobretudo aspectos ligados ao polo professor, desde a insegurança até as maneiras de usar a língua materna e a tradução na aula de francês. Essa centração é, ao menos em parte, esperada, uma vez que os professores assistem um ao vídeo do outro, comentando as semelhanças e diferenças na forma de agir. Essa focalização sobre o trabalho do professor difere da centração sobre o uso do português pelos alunos, reportada na reunião inicial, mostrando que, por trás do que é colocado como "um hábito dos alunos" ou "insegurança dos alunos", também residem motivos ligados "à insegurança" do professor.

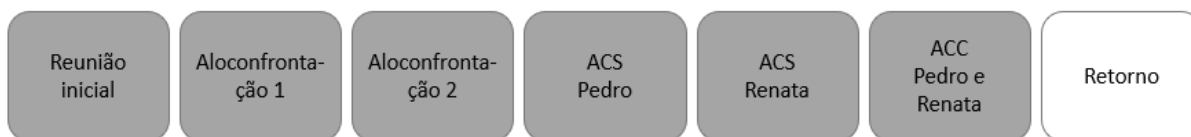
No nível das retomadas, foi possível notar que, além das expressões já utilizadas nas entrevistas anteriores (*traduction, parler / expliquer / dire en français, en portugais, chercher / trouver les mots*), houve o delineamento de outras possíveis maneiras de agir (32, 35: *essayer d'utiliser de synonymes ou de faire confiance à eux; prévoir les mots qui seront plus difficiles à comprendre; exercer cette capacité d'être dans l'incertitude*), além de retomadas que levem em conta a experiência do incômodo de se perceber cometendo erros (*fautes*) ou a insegurança de não saber alguma palavra diante de uma classe de adolescentes (*laisser voir l'insécurité*).

No nível da conexão, observou-se o emprego de operadores lógico-argumentativos, sobretudo os de causa, consequência e oposição (32, 35, 43, 66, 505), indicadores da formulação de um raciocínio sobre as razões ou os efeitos do uso do português.

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, a implicação dos actantes é bastante marcada pelo "eu" e "você" (409), mas também pelo "a gente" e pelo "nós" (32, 505), colocando uma identificação dessa dificuldade com o coletivo de professores. As modalizações lógicas de dúvida e as modalizações pragmáticas se destacam, construindo e formulando outras possíveis maneiras de agir, como vimos no quadro desta subseção. Essas outras possíveis maneiras de agir são construídas e colocadas como uma alternativa à insegurança relatada pelos dois professores e à tradução em língua materna, com a qual ambos não se sentem satisfeitos.

A figura de ação mais recorrente nos excertos analisados foi a ocorrência, com comentários sobre as situações vistas nos vídeos, seguida pela ação experiência, com as ações mais recorrentes e estáveis dos professores. A figura de ação experiência permite observar a experiência compartilhada e similar entre os dois professores (66: *enfin moi aussi...*), do professor do ponto de vista da cristalização de uma experiência que é avaliada como insuficiente ou negativa (66: *enfin moi aussi je j'ai toujours ahn:::... ahn je sais pas/ je suis jamais sûre*), indo ao encontro do fenômeno descrito por Dantas-Longhi (2013, 2017), com relação a professores iniciantes.

#### 8.4.6 Retorno ao coletivo



O tema se desenvolve no Retorno em oito excertos (STT 13-19, STT 22), todos no polo professor.

No excerto a seguir, Pedro retoma a questão da tradução tal como foi tratada em sua ACS, quando ele compara sua prática, utilizando o português, à das formadoras, que não o utilizam. A interveniente retoma o tema e relança a discussão à Julia e Nadia. Julia explica que fala todo o tempo em português e em francês, que algumas vezes explica em francês, mas que é preciso fazer a tradução do que disse, se não os alunos não entendem (75). Nadia, por sua vez, defende que tudo seja em francês, porque os alunos vão entender pelo contexto: mesmo pensando que não falam francês, eles compreendem (77). Entre (79-81), Nadia afirma que tenta falar tudo em francês e quando os alunos perguntam, ela usa estratégias gestuais como mostrar o objeto ou apontar a cor, por exemplo.

##### Ret-STT 13-16

73 Pedro: *j'ai remarqué avec l'intervenante aussi que je n'ai pas réussi d'expliquer tout en français... il y a eu des moments que j'utilisais le portugais pour expliquer et::: j'ai remarqué avec l'intervenante parce que ici par exemple j'observe que quand l'intervenante et l'autre prof quand elles vont expliquer quelque chose de vocabulaire pour nous elles elles expliquent en français elles donnent le sens du mot en français quand même et moi non dans la classe ahn... je... change pour le portugais et comme ça... je ne sais pas si ça marche très bien POUR... ah... l'apprentissage des élèves*

74 Interveniente: *hmhum... sur cette question là qu'est-ce que vous pensez? donc est-ce que vous parfois vous faites ça aussi de traduire... c'est ça tu donnais la traduction... et quand est-ce que vous utilisez ça... est-ce qu'il y a un moment où ça tombe bien... il y a un moment où ça tombe pas bien... est-ce que vous utilisez ça couramment... parce que c'est quand même de débutants... donc comment vous faites pour jouer avec ça?*

75 Julia: *je parle tout le temps... je parle en portugais et en français... quelques fois j'explique en français mais il faut que je fais la traduction de ce que j'ai parlé parce que sinon ils comprennent rien... mais si c'est un peu plus avancé je peux donner l'explication en français et ils ils ont dit "ah j'ai compris"*

76 Interveniente: *hmhum hmhum*

77 Nadia: *je pense que tout en français parce que les élèves... ils vont comprendre le contexte... je pense que quand je parle tout en français ils vont faire les exercices exactement de la manière que vous avez eh... demandé... mais ils vont penser "je ne parle pas français" mais ils vont comprendre ils vont faire correctement alors je pense que ça marche bien... oui*

78 Interveniente: *hmhum ça t'est arrivé de traduire de temps en temps... une chose ou une autre... dans ta pratique comme ça... et c'était quand ce moment? parce que parf... est-ce qu'il y a des moments où ils demandent trop... des choses comme ça ?*

79 Nadia: *ah... ah j'essaie de parler tout en français mais s'il n'y a pas d'autre façon... je... je donne... par exemple... quand ils demandent "qu'est-ce que c'est quelque chose en français?" par exemple je... j'essaie de MONTRER l'objet*

80 Interveniente: *hmhum*

81 Nadia: *ou la couleur... par exemple "le tableau est vert"... oui... le tableau ils connaissent déjà... mais "vert"... oui "la couleur du tableau est vert"... ils vont... oui... mais je ne vais pas "é verde" je ne je ne ne parle pas "é verde" je montre oui j'essaie de faire ça*  
(Retorno, STT 14-16, Pos. 74-81)

Retomadas - **Dêiticos de pessoa** - **Modalizações** - **Conexão** - **Marcadores temporais**  
 Figura de ação interna - professores - experiência  
 Figura de ação externa - alunos - experiência

Na continuação a seguir, a interveniente pergunta o que se passa quando a professora explica em francês e algum aluno faz a tradução. Em (84-86), Julia explica que escuta o que os alunos dizem em português e ensina, então, como dizer aquela frase em francês (86 - *je traduis en français*). Ela encoraja os alunos a conversarem entre si, mas usando o francês (90). Em (95), Pedro parece perceber que não faz esse esforço de encorajar os alunos a falarem em francês e acha que deveria ser mais exigente. Em (96-102), Julia discorda, dizendo que não deve exigir, porque os alunos se sentiriam obrigados, mas ele deveria introduzir "aos pouquinhos" (*petit à petit*) as maneiras de se expressar em francês, nas frases corriqueiras (ir ao banheiro, tomar água). Em (106), Pedro volta a pontuar a questão de sua forma pessoal de falar, com algumas pausas e hesitações, atribuindo a isso um efeito de falta de dinamismo.

Ret-STT 17-19

82 Interveniente: et quand ça arrive d'un d'un autre élève traduire par exemple vous dites "le tableau est vert"... et il y a un élève qui dit "é vert"... comment  
 83 Nadia: tout le temps  
 84 Julia: **je répète le mot en portugais... non en français et en portugais... quelques fois je suis:... eh... de dos pour les é/ les élèves et j'écoute ce qu'ils ont dit je retourne et je dis "non c'est pas ça c'est ça c'est pas 'verde' c'est 'vert'"**  
 85 Nadia: hmhum  
 86 Julia: **j'ai l'habitude... mais... ils ont dit... "professeure tu es une sorcière" parce que j'écoute... tout je traduis tout ce qu'ils disent en portugais je traduis en français**  
 87 Interveniente: ah donc tu fais aussi l'inverse... parce que quand tu dis en français tu dis s'ils comprennent pas tu dis en portugais mais ce qu'ils disent en portugais tu traduis en français  
 88 Julia: oui oui c'est ça  
 89 Interveniente: d'accord ça c'est différent  
 90 Julia: **je dis tout le temps qu'ils aiment beaucoup Pedro:: papoter... je dis "oui bien sûr tu peux papoter mais pourquoi tu dis... eh... 'lâpis'... si c'est 'crayon' pourquoi tu dis 'caneta' si c'est 'stylo'? non il faut reformuler les phrases"**  
 91 Pedro: oui  
 92 Julia: **"tu peux papoter tu peux ra/..." ils commencent à raconter la vie des autres je dis... "mais.. il faut pas raconter la vie des autres... si c'est en français oui"**  
 93 Voix mélangées: en français oui... hmhum  
 94 Julia: et tout ce que... que j'écoute qu'ils ont dit je parle en français  
 95 Pedro: **mais c'est ça ma préoccupation parce que je pense que peut-être quand eh je fais la traduction peut-être que je ne travaille pas pour... eh... faire que les élèves changent l'enregistrement... eh... de... la façon de parler... donc... ils n'arrivent pas à avancer dans la question dans la compétence orale à cause de... de... de mon propre comportement... de ma façon de faire... en faisant par exemple des traductions... et tout ça peut-être que je devrais exiger des élèves ça... que Julia exige... que toi aussi... ahn... quand tu parles tout le temps en français avec... avec...**  
 96 Julia: oui mais Pedro **mais il faut pas ex/ exiger**  
 97 Pedro: exagérer  
 98 Julia: NON non... **il faut pas exiger sinon** ils vont se sentir... obligés  
 99 Interveniente: obligés  
 100 Julia: obligés... mais... **parce que je regarde beaucoup... j'ai pa/... c'est moi ahn... c'est un**

conseil... quand ils parlent en portugais une phrase... **tu** as écouté la phrase... **tu** dis... "ah bon ? c'est ça ça ça en français"

101 Pedro: hum::

102 Julia: comme ça ils vont com/comprendre... mais si tu dis "ah il faut tout parler en français! Parlez en français!" ça marche pas... il faut... introduire petit à petit "ah je peux... aller boire d'eau?" [Int: de l'eau] "oui" s'il a parlé en portugais tu dis "oui tu peux aller boire d'eau en français" [Nadia: oui] "je peux aller aux toilettes" "oui tu peux aller aux toilettes" s'il parle en portugais... **tu tu** prends la la phrase en français comme ça ils vont... comprendre et petit à petit ils vont parler... je pense que c'est comme ça...

103 Interveniente: donc d'autres expériences

104 Pedro: oui

105 Interveniente: tu avais d'autres choses à partager?

106 Pedro: une dernière chose c'est que... **moi moi j'ai** per/ perçu dans l'enregistre/ l'enregistrement que **j'ai** beaucoup de difficultés pour m'exprimer... ah... donc il y a peut-être une timidité à **moi-même** ah pour parler le français donc **je... je...** il y a des moments que **je** sens que **je** fais des pauses... et ça c'est... eh.. la question du dynamisme que **je** parle et dans l'enregistrement... ça... aparece bastante... "je je je... ah ah"

(Retorno, STT 17-19, Pos. 82-106)

*Retomadas - Dêiticos de pessoa - Modalizações - Conexão - Marcadores temporais*  
 Figura de ação interna - professores - experiência  
 Figura de ação externa - alunos - experiência

No excerto acima, pode-se observar novamente a configuração de possíveis outras manières de agir, construídas a partir do movimento dialógico externo e interno proporcionado pelo método da autoconfrontação, incluindo o retorno ao coletivo. Vejamos:

**Quadro 8.15** | Outras possíveis manières de agir (5)

Experiência	Marca linguística (modalização)	Possíveis outras manières de agir em construção
95 P: quand eh <b>je</b> fais la <i>traduction</i> <u>peut-être</u> que <b>je</b> ne travaille pas pour... eh... faire que les élèves changent l'enregistrement... eh... de... la façon de parler... <u>donc</u> ... ils n'arrivent pas à avancer dans la question dans la compétence orale <u>à cause de</u> ... de... de <b>mon</b> propre comportement... de ma façon de faire... en faisant par exemple <i>des traductions</i> ... et tout ça	peut-être  j'essayerais de	95 P: [...] <u>peut-être que je</u> devrais exiger des élèves ça... que Julia exige... que <b>toi</b> aussi... ahn... quand <b>tu</b> <i>parles</i> tout le temps <i>en français</i> avec... avec...  → <b>outra possível maneira de agir:</b> talvez exiger que os alunos falem todo tempo em francês
idée de Pedro d'exiger des élèves qu'ils parlent en français  (95 P: [...] <u>peut-être que je</u> devrais exiger des élèves ça...)	negação + mod deôntica ( <i>non non il faut pas exiger</i> )  sugestão ( <i>c'est un conseil...</i> )  mod deôntica ( <i>il faut</i> )	98-102 Julia: NON non... <u>il faut pas</u> exiger <u>sinon</u> ils vont se sentir... obligés [...] <u>c'est un conseil</u> [...] quand ils parlent en portugais une phrase... <b>tu</b> as écouté la phrase... <b>tu</b> dis... "ah bon ? c'est ça ça ça en français" // <u>comme ça</u> ils vont com/comprendre... <u>mais si tu</u> dis "ah <u>il faut</u> tout parler en français! Parlez en français!" ça marche pas... <u>il faut...</u> introduire petit à petit "ah je peux... aller boire d'eau?" [Int: de l'eau] "oui" s'il a parlé

		<p>en portugais tu dis "oui tu peux aller boire d'eau en français" [Nadia: oui] "je peux aller aux toilettes" "oui tu peux aller aux toilettes" s'il parle en portugais... <b>tu tu</b> prends la la phrase en français <u>comme ça</u> ils vont... comprendre et petit à petit ils vont parler... <u>je pense que</u> c'est comme ça...</p> <p>→ <b>outra possível maneira de agir:</b> é preciso introduzir pouco a pouco, retomando as frases dos alunos em francês [não exigir de forma vertical que falem em francês]</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro caso mostra a construção de Pedro: a partir do problema da tradução para o português, ele vislumbra a possibilidade de exigir que os alunos falem em francês (marcada pela modalização lógica de dúvida seguida de uma ação no condicional), para progredir na aprendizagem da língua. O segundo caso mostra o movimento de coconstrução de outras maneiras de agir, quando Julia, sendo um par mais experiente, avalia negativamente essa solução baseada na experiência do sentimento dos alunos (*ils vont se sentir obligés*). Ela oferece, em forma de conselho, outra maneira de agir: quando os alunos falarem em português, o professor pode interagir e retomar em francês (*ah bon? c'est ça ça ça en français*), ela explica ainda a consequência disso (*comme ça ils vont... comprendre et petit à petit ils vont parler...*). O que "se convém fazer" ou "não fazer" é uma questão de avaliação construída pelas pessoas que fazem o *métier*, baseando-se nos saberes compartilhados e historicamente elaborados, como explica Amigues (2003, p.14).

No excerto STT22, a interveniente retoma a discussão sobre a explicação de algumas questões pontuais, como quando o aluno pergunta uma palavra específica.

#### Ret-STT 22

119 Interveniente: voilà très bien et dans notre discussion on avait je veux juste attirer l'attention sur ça... ah... en revenant à la question du portugais on avait vu que... ah.. *utiliser le portugais ça peut être dans disons... dans l'explication d'une consigne dans une phrase plus longue... ou avec des questions très ponctuelles... "prof qu'est-ce que c'est chambre?"...* et là tu as plusieurs options tu peux... qu'est-ce qu'on peut faire... si un élève te demande qu'est-ce que vous faites?

120 Julia: **je** dis... **la semaine dernière** il y a des élèves qui ont posé cette *question...* **j'ai dit "la chambre c'est une pièce où tu vas... ((geste de dormir))"**

121 Nadia: oui... "c'est le lieu où **je dors...**" oui... **je je** fais comme ça aussi

122 Julia: oui **je** fais ça... la cuisine/

123 Interveniente: donc vous *utilisez des gestes...*

124 Julia: oui... la cuisine c'est où... c'est où **tu** vas ((geste de manger))

125 Nadia: manger... faire le ménage, faire la vaisselle ((gestes))

126 Julia: **moi** j'utilise beaucoup *les gestes* ma coordinatrice elle a dit que les élèves comprennent parce que je fais seulement les gestes

127 Nadia: oui c'est vrai

128 Julia: elle m'a dit qu'elle va ((gestes et rires)) couper **ma ... ma** main... ((rires)) **j'ai dit je** vais mourir ahn... **je** sais pas parler avec la bouche seulement

129 Interveniente:

[attach/

130 Nadia: ((rires))

(Retorno, STT 22, Pos. 119-130)

Retomadas - **Dêiticos de pessoa** - Modalizações - **Conexão** - Marcadores temporais  
 Figura de ação interna - professores – acontecimento passado (120) / ocorrência (128)  
 Figura de ação externa - alunos – acontecimento passado (120)

Tanto Julia, quanto Nádia associam a explicação verbal ao gesto não verbal, para proporcionar a compreensão, evitando inicialmente a tradução (120-125). Julia conta ainda que sua coordenadora observa que ela faz muitos gestos e, com risos, Julia brinca que não sabe falar somente com a boca.

#### *Síntese das análises (Retorno)*

Como vimos, o retorno ao coletivo contou apenas com a participação de Pedro, Nadia e Julia. Com relação aos polos do sistema de ensino, concentrou-se no polo do professor, abordando a retomada dos temas discutidos nas autoconfrontações. Em contraponto à reunião inicial, que focou mais sobre o polo do aluno e do sistema educacional, o percurso de reflexão sobre o trabalho do professor, sobre suas maneiras de agir, estratégias e ações durante as entrevistas ao longo do dispositivo conduziu a uma maior centração sobre o agir dos professores no Retorno ao coletivo. Essa constatação evidencia o efeito dos métodos que compõe o dispositivo enquanto instrumentos psicológicos que permitem tornar o agir em objeto de reflexão e de coanálise.

Nas retomadas, o que aparece de novo é a associação da tradução com o ato de mostrar o objeto (79) e com a explicação pelo gesto (120-126).

No nível da conexão, observou-se que operadores lógico-argumentativos de oposição, causa e consequência para contextualizar as ações dos professores em função ou por causa dos alunos (77: *je pense que tout en français parce que les élèves... ils vont comprendre le contexte*), como um efeito ou consequência sobre os alunos (98: *comme ça ils vont comprendre...*) ou para contrapor ações ou possibilidades (96: *mais il faut pas exiger*).

No nível dos mecanismos de responsabilização enunciativa, os dêiticos de primeira pessoa do singular (*je, moi*) são os mais frequentes. No que diz respeito às modalizações, há algumas ocorrências de modalizações lógicas de dúvida que aparecem na voz de Pedro, ao passo de que as modalizações deônticas são mais frequentes que nas entrevistas anteriores, e aparecem na voz de Julia, um dos pares mais experientes.

A figura de ação mais recorrente nos excertos analisados é ação experiência, mas há também ação acontecimento passado e ocorrência.

## 8.5 Interpretação dos resultados a respeito do tema "uso do português"

Sustentamos que os resultados das análises acerca do uso do português, acima expostos, podem ser interpretados como um dilema, com o auxílio de quatro chaves interpretativas, conforme explicaremos a seguir.

A questão do uso do português, já amplamente conhecida no campo das didáticas das línguas como mencionamos anteriormente, é influenciada pelas diversas camadas do contexto a partir do qual falamos os professores participantes. Do ponto de vista histórico, trata-se de uma questão debatida em diferentes abordagens metodológicas do ensino de línguas estrangeiras. Do ponto de vista das prescrições educacionais para o CEL, trata-se de um tema que passa pelos objetivos da própria criação dos CEL, a saber:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual (Decreto nº 27.270, de 10-08-1987);
- ser espaço de enriquecimento curricular que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística (Resolução SE 44, de 13-8-2014).

A partir desses dois excertos, fica claro que a preocupação com "novas formas de expressão linguística" supõe que o aprendiz mobilize conhecimentos e habilidades (orais e escritas) para expressar-se, portanto, espera-se que ele possa falar a língua estrangeira.

Por fim, a mesma questão chega ao interior do sistema didático, quando o professor vai então arbitrá-la à luz desse contexto mais amplo, de suas próprias capacidades e, ao mesmo tempo, da situação que se coloca em sala de aula.

No interior do sistema didático, as análises dos excertos das entrevistas contribuem para compreender de forma mais detalhada o uso da língua materna sob diferentes ângulos. Na Reunião Inicial e na Aloconfrontação 2, esse uso foi colocado principalmente da parte do aluno. Nas ACS e ACC, considerou-se sobretudo o uso do português da parte do professor. No Retorno, foram levantadas ações dos professores como alternativa ao uso do português.

Em **primeiro lugar**, as análises apontam que o uso do português e a questão da tradução são preocupações didáticas (BUCHETON; SOULÉ 2009) que perpassam as quatro áreas em que seus gestos profissionais vão se desdobrar: atmosfera, suporte, pilotagem e tecelagem.

O uso do português por parte dos professores acontece com o objetivo de: (i) criar e manter um espaço dialógico, seja pelo encorajamento diante dos conteúdos aprendidos, seja pelo recurso ao português diante do não entendimento dos alunos; (ii) para dar suporte à aprendizagem, os professores costumam completar as frases dos alunos com as palavras em



francês que ainda não conhecem; (iii) para gerenciar a pilotagem das atividades, é possível adaptar o modo de trabalho de acordo com o grupo, com o nível e admitir o uso do português para assegurar a compreensão; e (iv) para dar sentido à aprendizagem, os professores mostram ter ciência que precisam falar em francês e buscam, por exemplo, antecipar alguns vocabulários a serem retomados na aula seguinte.

**Quadro 8.16** | Preocupações relacionadas ao uso do português

<b>Preocupação</b>	<b>Excertos que exemplificam</b>
<i>Atmosfera</i> : criar e manter espaços dialógicos	Alo2 - 111 Fernanda: alors je je parle en français mais parfois il faut/ comme je sais le niveau qu'ils ont eh::::: je dis « tu es capable de dire ça en français... tu as déjà les mots » [...]  Alo2 - 133 Paulo: et ::::: on note.... Les viSAges... alors ça/ « qu'est que vous avez compris ? » quelquefois c'est possible parler en portugais parce que vous avez une mesure de la difficulté mais après dans les autres stages...
<i>Suporte (Étayage)</i> : fazer compreender, fazer falar, fazer fazer.	Alo2 - 92 Paulo: oui... comme elle a dit... pour le troisième... stage... ils ont besoin de vocabulaire... alors je je... les aide... au fur et à mesure qu'ils vont prononcer les phrases j'ajoute les mots parce que sinon ils bloquent  Retorno - 100 Julia: c'est un conseil... quand ils parlent en portugais une phrase... tu as écouté la phrase... tu dis... "ah bon ? c'est ça ça ça en français"  Retorno - 126 Julia: moi j'utilise beaucoup les gestes
<i>Pilotagem das tarefas</i> : gerenciar os contratempos, espaço-tempo da situação	Alo 2 - 139 Paulo: pour les autres qui sont plus avancés vous vous travaillez d'une manière différente/ [...] quelquefois on travaille d'une manière pour un groupe pour l'autre c'est différent parce qu'on sait la la difficulté de chaque groupe  ACC 43 Renata: [...] donc on fait la traduction parce que comme ça on est sûr qu'ils vont comprendre
<i>Tecelagem (Tissage)</i> : Dar sentido, evidenciar a pertinência da situação e do saber visado	Alo2 - 98 Paulo: oui généralement j'essaie d'anticiper le vocabulaire oui... quelquefois ça marche  ACSR 128- Renata: [...] je pense que si je parle tout le temps en portugais ou si je fais grammaire traduction ça ne sera pas ahn cohérent avec l'objectif du Centre des Langues

Fonte: Elaborado pela autora

Em **segundo lugar**, o tema do uso do português se coloca como um **embate entre motivos, intenções e recursos para o agir** (BRONCKART, 2004).

A aula de francês no CEL é ao mesmo tempo uma **atividade coletiva**, que, portanto, inclui motivos, intenções e recursos externos, e uma **ação** do professor, que mobiliza para isso seus motivos, intenções e recursos internos. Nas análises, foi possível observar como os motivos, intenções e recursos com relação ao uso do português foram colocados pelos diferentes participantes.

Quadro 8.17 | Motivos, intenções e recursos para o agir relacionado ao uso do português

Agir	Atividade (coletiva)	Ação (sociosubjetivo)
<p><b>motivos (razão):</b></p> <p>há diferenças entre os motivos dos professores menos experientes e dos mais experientes</p>	<p>determinantes externos (aluno)</p> <p><i>Ret 75J: quelques fois j'explique en français mais il faut que je fais la traduction de ce que j'ai parlé</i>  <b>parce que sinon ils comprennent rien... mais si c'est un peu plus avancé je peux donner l'explication en français</b></p>	<p>motivos (do professor: insegurança, hábito)</p> <p><i>ACSR - 62: je parle tout le temps en français mais je traduis ahn... moi-même</i>  <b>parce que je suis pas très sûre de moi</b></p> <p><i>ACSP 45: dans un premier moment</i>  <b>c'est plutôt une:::...une habitude... à moi...eh::: il y a/ je me justifie en disant que c'est un besoin de la classe</b></p>
<p><b>intenções (efeitos):</b></p> <p>há oposição entre alguns dos motivos dos alunos e dos professores</p>	<p>finalidades</p> <p>- da instituição: que os alunos falem francês (nível A2, B1)</p> <p><i>ACSR 126: dans le Centre des Langues c'est pas le but le but c'est qu'après trois ans ils parlent français ou au moins ils ont/ je sais pas A2 B1... comme niveau</i></p>	<p>intenções (do professor)</p> <p>- ensinar a língua</p> <p>- permitir a compreensão</p> <p>- encorajar</p> <p><i>Alo2: parce qu'il faut tout le temps traduire ce qu'ils disent... eh ::: je commence à traduire</i>  <b>pour qu'ils puissent déjà apprendre les mots...</b></p> <p><i>Alo2 - 92 Paulo: alors je je... les aide... au fur et à mesure qu'ils vont prononcer les phrases j'ajoute les mots parce que sinon ils bloquent</i></p>
<p><b>recursos:</b></p> <p>ao mesmo tempo que os professores se questionam sobre como motivar, encontram soluções no coletivo</p>	<p>instrumentos</p> <p>- atividades didáticas (anticiper le vocabulaire), uso da lousa, dicionários e busca na internet</p> <p>- tipificações do agir (modos de fazer): ACSP, modo das formadoras do curso; ACSR, modo dos formadores de uma ateliê, ambos trabalhando com sinônimos; Retorno, não verbal e gestos.</p>	<p>capacidades (mentais e responsabilidade na ação)</p> <p>-do professor: conhecer as capacidades dos alunos (Alo2 - <i>on sait, on connaît</i>); reconhecer o fato de não conhecer algumas palavras (Alo2-130) ou de cometer alguns erros na língua estrangeira (ACC-505); gerenciar os momentos de incerteza em sua prática (ACC-43).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Em **terceiro lugar**, tratar do uso do português pelo professor pode ser relacionado também **às dimensões do *métier*** (CLOT, 2001). A dificuldade pessoal com a língua ou com a insegurança com relação à língua estrangeira e ao seu ensino – relatada na ACS de cada um dos professores – aponta para a mobilização da dimensão **pessoal**. O uso do português como recurso para facilitar a compreensão e a calibragem de um maior ou menor uso em função das aprendizagens das turmas (ou mesmo para gerir a classe ou pilotar as atividades didáticas) mobiliza a dimensão **interpessoal** do *métier*. A preconização do uso do francês desde o início com vistas à familiarização com a língua e a oportunizar aos alunos a expressão oral em língua estrangeira, que é o objetivo do CEL, mostra a mobilização da dimensão

**impessoal** do *métier*. Por fim, a transversalidade da questão e a forma como ela aparece na prática de cada um dos professores, com exemplos, com modos de fazer, com a expressão das intenções, efeitos e recursos nas ações de cada um em relação ao uso da língua materna e a tradução, na aula de língua estrangeira, possui caráter coletivo e recorrente na história. Assim, as dificuldades e possíveis modos de agir socializados nas entrevistas refletem a dimensão **transpessoal** do *métier*.

Em **quarto e último lugar**, essa questão da presença da língua materna na aula de língua estrangeira, escolhida pelos professores para ser debatida coletivamente, se configura como um dilema por ser questão recorrente na literatura e nas pesquisas sobre o trabalho docente, como apontamos no capítulo 1. Vale lembrar que ela surgiu das dificuldades dos professores, sem que eles tivessem lido ou estudado literatura específica sobre esse tema antes da intervenção.

Na discussão dos resultados, relacionamos as interpretações aqui colocadas com os demais conjuntos de dados.

## CAPÍTULO 9 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“A vida só é possível reinventada”.*  
*Cecília Meireles, Reinvenção*

Neste capítulo, discutimos os resultados obtidos à luz de nosso quadro teórico. Na seção 9.1, retomamos e avaliamos o trajeto da pesquisa, destacando aportes e limites metodológicos e trazendo elementos de resposta às perguntas a) Que dispositivo de coanálise pode ser elaborado e implementado para compreender o trabalho dos professores de francês do CEL? Quais métodos são utilizados? b) Quais os aportes e limites do dispositivo implementado?.

Na seção 9.2, recuperamos os principais resultados a respeito do trabalho de ensino de francês nos Centro de Estudos de Línguas, a partir das análises dos documentos prescritivos, dos dados quantitativos sobre o CEL e dos questionários, respondendo à pergunta c) Como o CEL e o trabalho dos professores do CEL são caracterizados a partir dos documentos prescritivos e dados quantitativos de censo escolar oriundos das bases de dados da SEDUC ?

Na seção 9.3, vemos como o trabalho de ensino de francês no CEL foi interpretado pelos professores nas entrevistas, configurando-se como dilemas do *métier*, respondendo à questão d) Como o trabalho é interpretado pelos professores entrevistados?

Por fim, na seção 9.4, discutimos se houve indícios de um possível desenvolvimento profissional dos professores durante sua participação no dispositivo de intervenção, respondendo às perguntas: e) Há modificações na interpretação do trabalho pelos professores ao longo do dispositivo? Quais? f) Há indícios que apontam para o possível desenvolvimento na participação dos professores no dispositivo? Quais?

### 9.1 Retomando o trajeto e pensando sobre ele: aportes e limites metodológicos

No que diz respeito aos **aspectos metodológicos da pesquisa**, esta tese buscou se fundamentar em uma proposta que se interessa pelo contexto do ensino de francês no CEL, desde o sistema educacional e de ensino, em um nível macro, até o sistema didático, em um nível micro (BRONCKART, 2005). Como explicitamos na metodologia, esses níveis foram contemplados nas análises da presente pesquisa por considerarmos quatro diferentes conjuntos de dados (os decretos e resoluções enquanto textos prescritivos; os dados quantitativos do contexto do CEL de 2015 a 2019; os questionários respondidos pelos participantes; e o dispositivo de intervenção formativo).

Nossas interpretações decorrentes da **triangulação entre os resultados das análises** apresentadas nos capítulos que precedem a esta discussão, nos permitiram elaborar uma compreensão mais acurada sobre as dificuldades levantadas. A seguir, em 1) relacionamos as entrevistas com os textos prescritivos e em 2) relacionamos as entrevistas com os dados quantitativos.

1) Relacionando as análises das entrevistas com a dos textos prescritivos, observa-se que a demanda dos professores por discutir questões concretas de suas situações de trabalho puderam ser elucidadas à luz dos textos prescritivos. Constatamos que a representação do trabalho de ensino colocada nesses textos é realizada a partir de um ponto de vista administrativo (professor como receptor da atribuição de aulas); ou de um ponto de vista didático-educativo, que se caracteriza por objetivos mais abstratos e de longo prazo, sem que se leve em conta orientações sobre aspectos práticos da gestão da aula e do ensino (dado dos textos prescritivos). Sem textos prescritivos que enquadrem de maneira mais explícita formas de "como" ensinar, as dúvidas e dificuldades dos professores em torno das formas de agir tendem a emergir de forma mais frequente ou mais intensa. Isso vai ao encontro do que afirma Amigues (2009, p. 21): "mesmo 'incompleta', uma prescrição forte é geradora de ações possíveis, enquanto uma prescrição fraca ou voltada para si mesma torna mais difícil o trabalho de reconcepção"<sup>104</sup>. As análises em torno desse fenômeno, vão, por um lado, ao encontro da descrição do hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, descrito pela ergonomia (LEPLAT, 1996). Por outro lado, também corroboram os estudos que observaram que o professor não é representado como um ator real, com seus motivos, intenções e capacidades (MACHADO, BRONCKART, 2005; BUENO, 2007) nesses textos prescritivos. No contexto do CEL, em que muitos docentes são os únicos professores de francês do estabelecimento, o isolamento e a ausência de troca em torno dessas questões práticas aprofundam as dificuldades no trabalho.

2) Podemos também relacionar as análises das entrevistas com os dados quantitativos sobre o contexto do CEL e com os textos prescritivos. A questão levantada pelos professores acerca do "interesse dos alunos" e da conseqüente diminuição de alunos no curso pode ser lida, por um lado, à luz das prescrições, uma vez que é a Resolução no. 44/2014 que determina que, sem inscrição de alunos, não se pode abrir turmas e, sem as turmas, os professores ficam sem horas-aula atribuídas. Por outro lado, essa mesma questão pode ser esclarecida a partir da análise dos dados quantitativos, que evidenciaram uma diminuição constante, replicada ano a ano, nas diferentes línguas e nos diferentes níveis, sendo, portanto, uma característica consistente do contexto. Nesse sentido, achamos fundamental que os

---

<sup>104</sup> No original: Môme «incomplète», une prescription forte est génératrice d'actions possibles, alors qu'une prescription faible ou fermée sur elle-même rend plus difficile le travail de re-conception.

professores conheçam esses dados quantitativos, para que não atribuam exclusivamente a si mesmos a causa da diminuição do número de alunos em suas turmas, tendo em vista que esse cenário se coloca de forma similar para outras línguas no contexto.

Vimos brevemente que a questão do abandono escolar é estudada em pesquisas na área da educação e que, para nos aprofundarmos nas relações causais que conduzem a esse fenômeno no caso do CEL, seria necessário realizar novas pesquisas. Em nossos dados, foi possível observar que os professores formulam diversas hipóteses e atribuem diferentes causas para esse fenômeno, desde razões subjetivas e familiares, passando pelo contexto social, até relacionadas com a experiência do aluno diante da "didática do professor", isto é, sua forma de conduzir e realizar o ensino (dado dos questionários e da intervenção). Essas razões levantadas pelos professores são extraídas de sua experiência concreta com os alunos, portanto, são elementos que constituem um ponto de partida para novas investigações que queiram retomar esse tema.

No que diz respeito aos **aspectos metodológicos do dispositivo de intervenção formativa**, entendemos que algumas opções foram relevantes para seu desenho e implementação.

1) A decisão de começar com a reunião inicial e seguir com as aloconfrontações coletivas foi importante para familiarizar o grupo de professores participantes com o método e com o objetivo de compreender, sem julgar, criando um patamar comum para as discussões que se seguiram. Vimos, nas análises, que, se na reunião inicial, os segmentos de tratamento temático (STT) se centraram majoritariamente em aspectos ligados ao sistema educacional e de ensino, sobre o qual os professores não poderiam agir, nas aloconfrontações seguintes, ao tematizar as dificuldades ligadas ao sistema didático, confrontando-se a cenas de situações concretas em sala de aula, os STT passaram a focar majoritariamente aspectos do sistema didático (professor, aluno e objeto). A nosso ver, esse efeito de focalização sobre a atividade que ocorre no interior do sistema didático (constatado empiricamente pela quantidade de STT no Quadro do capítulo 8, seção 1) é um efeito do dispositivo e dos métodos que o compõem (aloconfrontação e autoconfrontação). Essa constatação vai no sentido de reforçar a efetividade do dispositivo de intervenção formativa enquanto instrumento psicológico (VYGOTSKI, 1930/1985) que se interpõe entre o sujeito e a análise de seu agir, modificando a direção dos processos que ocorriam sem a intervenção.

2) Os resultados das análises evidenciaram o que os métodos de coanálise empregados (aloconfrontação e autoconfrontação) proporcionaram. Nas aloconfrontações coletivas, ao verem e compartilharem as diferentes maneiras de fazer o trabalho ou de agir no trabalho, os professores verbalizam o modo como *geralmente* fazem. Isso pode ser

observado na presença das figuras de ação experiência, mais numerosas nessas entrevistas e maior ocorrência do dêitico *on* e do presente genérico. Já nas autoconfrontações, ao tratarem os temas a partir de um evento único, observamos a presença de outras figuras de ação, com uma maior carga subjetiva em relação àquela experiência vivida e maior presença de modalizações lógicas de dúvida (ACSP), assim como uma presença maior do dêitico *je*. Retornaremos às análises discursivas nas próximas seções.

3) Vale destacar também que as adaptações dos métodos para dar conta das condições contextuais, também facilitou a participação. Por um lado, na reunião de retomada, os professores foram convidados a registrar sua atividade, em forma de diário, vídeo ou áudio e, talvez por terem se interessado em assistir às aloconfrontações, sentiram-se à vontade para realizar as filmagens. Por outro lado, o registro das entrevistas em áudio, de forma discreta, proporcionou um ambiente mais similar ao que estavam acostumados a ter durante as aulas do curso de formação, sem a presença de uma câmera durante as entrevistas. Tendo em vista que nossas análises se concentraram na transcrição das entrevistas, essa adaptação se mostrou positiva para a pesquisa.

4) A elaboração de um dispositivo de intervenção ao longo de vários semestres, associado a um curso também contínuo, com um grupo de professores que se manteve em parte permanente e em parte com novos integrantes, permitiu que os temas de interesse pudessem ser elaborados e reelaborados em diferentes momentos. A permanência da pesquisadora – interveniente como formadora no contexto de 2017 a 2022 reforçou uma posição de compromisso com os participantes do contexto e com sua formação.

Apontamos, por fim, dois limites da pesquisa. O primeiro diz respeito à frequência de participação dos professores, que variou ao longo do dispositivo, conforme apresentamos na Metodologia e ao fato de o retorno ao coletivo ter sido realizado em um semestre posterior à ACC. Embora esses fatores sejam bastante significativos e incidam sobre qualquer conclusão que possamos realizar sobre a validade do dispositivo, em nossas análises, tomamos o cuidado de descrever separadamente cada entrevista. Nessas discussões finais, buscamos agrupar as generalizações, em um primeiro momento, em torno das aloconfrontações, que tiveram um grupo de participantes similar, e, em um segundo momento, em torno das autoconfrontações, que contaram com Pedro e Renata, de forma que as conclusões sejam referentes a esses dois momentos do dispositivo. O segundo se refere ao fato de as entrevistas não terem sido filmadas (e sim gravadas em áudio), o que, por um lado, limita as análises, excluindo-se os elementos não verbais como as reações faciais, por outro lado, considerando-se o contexto não familiarizado com os métodos, nos parece ter sido um elemento que diminuiu o sentimento ou a percepção de exposição dos participantes.

## 9.2 O trabalho de ensino de francês nos Centro de Estudos de Línguas: do contexto às dificuldades

Em nossa tese, buscamos compreender o contexto do trabalho de ensino do francês no CEL de forma abrangente, com análises sobre os documentos prescritivos, os dados quantitativos do contexto do CEL e os questionários aos professores participantes, enquanto elementos do sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático, respectivamente.

Nas análises dos *documentos prescritivos*, encontramos primeiramente a finalidade do CEL, que se configura em torno da oferta de cursos voltada ao “domínio da linguagem oral” ou o “seu caráter instrumental”. Vimos que o agir do professor é representado na Resolução no. 44/2014 a partir da atribuição de aulas. Essas análises vão ao encontro de outros trabalhos que analisaram as prescrições (MACHADO, BRONCKART, 2005; ABREU-TARDELLI, 2004; PLAZAOLA-GIGER, 2004; LOUSADA, 2006; BUENO, 2007; CORREIA, 2007; BARRICELLI, 2007; MENEZES, 2015) e nos quais observou-se o apagamento do professor. Já na Resolução no. 70/2010 a finalidade do agir do professor é considerada a partir de suas contribuições a longo prazo (meio de ampliar o acesso aos saberes, valores, produções culturais e aproximação entre povos), com predominância de processos mentais. Não são mencionados aspectos ligados à gestão da sala de aula ou aos recursos didáticos.

Nas análises dos *dados quantitativos*, documentamos os dados de 2015 a 2019 acerca do número de turmas, matrículas, professores, dentre outros. Nosso principal achado foi a constatação de que a diminuição do número de alunos ao longo dos níveis, em cada língua estrangeira que é ensinada no CEL, foi consistente ao longo do período de 2015 a 2019, o que nos permite observar que a diminuição apontada pelos professores não é somente algo referente ao interior do sistema didático, mas algo a se interpretar à luz do contexto macro. A obtenção desses dados junto à Secretaria de Educação e a disponibilização das análises nesta tese também se configura como uma das contribuições de nosso trabalho, no sentido de documentá-la e lhe dar publicidade.

Nas análises dos *questionários*, para além de documentar as características dos contextos de ensino específicos dos professores, os resultados puderam validar as dificuldades mencionadas na reunião inicial, obtendo uma resposta individualizada. Dentre as dificuldades assinaladas, dez foram validadas pela maioria, sem divergência (recursos materiais; livro didático; as turmas multisseriadas; a heterogeneidade da turma; a desistência; o desinteresse; o uso do português; o ritmo da aula; a gestão da participação do grupo; tarefas de casa). Tais temas se ligam tanto às prescrições do sistema educacional e de ensino (turmas multisseriadas, livro didático - temas que estão também presentes em pesquisas



sobre o CEL, conforme vimos no Estado da Arte), quanto ao interior do sistema didático (ritmo da aula, gestão da participação, tarefas). A documentação dessas questões em nossa pesquisa disponibiliza uma base de temas a serem investigados posteriormente e também a serem abordados em formações didáticas.

### **9.3 O trabalho de ensino de francês nos Centro de Estudos de Línguas interpretado pelos professores: dois dilemas em foco**

As duas dificuldades principais selecionadas na Reunião inicial apareceram ao longo do dispositivo, conforme apresentamos no capítulo anterior. Destacamos duas formas de análise que nos permitiram identificar e compreender as interpretações dos professores: as figuras de ação e as retomadas.

Identificamos que as figuras de ação interna e externa aparecem de forma alternada nas entrevistas, dentro do mesmo STT, o que evidencia os traços de um agir orientado pela interação que o professor tem com o aluno durante seu trabalho. Essa descrição vai ao encontro do que Bulea e Jusseaume (2014) colocam como alternância ou articulação entre figuras internas e externas. Diferentes reações dos alunos vão desencadear diferentes ações da parte do professor e as figuras de ação experiência, principalmente das aloconfrontações, registram essas variações. Na representação da cristalização do agir, observamos esse caráter responsivo e interativo entre as ações dos professores e dos alunos marcado por indícios linguístico-discursivos ("se" + ação do professor, ação do aluno; ou "quando" + ação do aluno, ação do professor, como, por exemplo, na Alo2-109-111). Observamos também que essa alternância se mostra acompanhada de conectivos lógico-argumentativos, evidenciando as razões e as consequências dessas ações, sobretudo aquelas ligadas à familiaridade ou ao conhecimento das capacidades e reações dos alunos (*Alo2-113: sinon ils bloquent; Alo2-133 parce que vous avez une mesure de la difficulté*).

As figuras de ação experiência nos permitiram identificar as maneiras de agir cristalizadas pelos professores mais experientes, colocadas de forma afirmativa (por exemplo: R1139 - *on travaille d'une manière pour un groupe pour l'autre c'est différent parce qu'on sait la la difficulté de chaque groupe*). Para os professores menos experientes, sobretudo Renata, o agir apreendido do ponto de vista de sua cristalização é acompanhando de modalizações apreciativas negativas ou pragmáticas com valor negativo (*ACC 66 R: je suis jamais sûre; ACSR 62: donc je commence à traduire et ça je pense que c'est pas bien; ACSR 46: ... ahn... oui enfin... mais mais je pense toujours qu'il y a des problèmes parce que j'arrive pas encore à:: à trouver des solutions pour déclencher la chose*). No caso de Pedro, é mais frequente a modalização de dúvida (*ACSP 43: j'arrête de parler en français et je parle... [Int: en portugais]*

// *en portugais je ne sais pas si ça c'est bon*) e com frequência variada (*des fois, quelques fois*). A experiência negativa parece apontar para algo similar ao fenômeno descrito por Dantas-Longhi (2013, 2017) em relação a professores iniciantes.

A análise das retomadas nos permitiu compreender como esses temas foram ganhando novas interpretações ao longo do dispositivo, relacionando-se aos diferentes níveis do sistema de ensino.

A questão do **interesse/motivação dos alunos** é, desde o início, intrigante, pois ao mesmo tempo em que o CEL oferece cursos opcionais aos alunos, implicando em matrículas de livre escolha, esse público de estudantes de 12 a 16 anos ainda estão sob a guarda dos pais e familiares, que efetuam essa matrícula. Assim, podemos compreender que muitos estudantes se inscrevem por vontade própria, no entanto, não é garantido que isso represente a totalidade das inscrições.

Relacionando esse contexto com a discussão do cap. 6, observa-se que, por um lado, a efetiva participação dos alunos e conclusão do curso possibilita que tenham uma qualidade educacional maior, sobretudo com relação à área da linguagem, bem como melhores saídas profissionais pelas oportunidades que o conhecimento da língua estrangeira lhe proporcionará. Por outro, a depender da renda e estruturação familiar, os alunos que se inscrevem no CEL nos anos finais do ensino fundamental podem eventualmente precisar contribuir com a renda familiar e, assim, abandonam o curso para ingressar no mercado de trabalho. Esse abandono do curso é relatado pelos professores, que vivem essa situação muitas vezes como uma frustração, uma vez que esses estudantes precisam deixar o curso, mesmo se saindo muito bem nas aulas.

Para o agir em relação ao tema do interesse dos alunos nas entrevistas, é possível constatar uma primeira modificação através da predominância de STT em diferentes polos. A Reunião Inicial concentra a discussão na identificação e caracterização da dificuldade do interesse dos alunos em torno do polo do aluno (e o restante da entrevista no polo do sistema de ensino), ao passo que, na Aloconfrontação 1, a discussão passa a se concentrar nas práticas que os professores implementaram em seus CEL para engajar e motivar os alunos (polo professor e artefato). Na ACS de Pedro, esse tema se relaciona mais às dificuldades individuais do professor (não ser uma pessoa dinâmica), na ACS de Renata, o tema é apreendido do ponto de vista de uma solução já implementada (colocar música no início da aula). Na ACC, Renata interpreta o planejamento e a reorganização da aula (incluindo momentos de compreensão e produção na língua) como algo que mantém os alunos no curso e Pedro identifica que o roteiro de aula é algo que instaura um contrato pedagógico com os alunos.

A diminuição de alunos no curso, inicialmente apontada pelos professores na Reunião Inicial, pode ser compreendida do ponto de vista da desistência / abandono do curso e interpretada ao longo das entrevistas de várias formas. Por um lado, essa desistência foi associada a fatores contextuais (outros estudos, trabalho) sobre os quais não se têm controle, mas, por outro lado, os próprios professores identificam a necessidade de motivar, engajar e estimular os alunos na aprendizagem da língua, seja interessando-os com estratégias de premiação, com eventos culturais (como mencionado na Alo 1), seja com o progresso na aprendizagem da língua (mencionado na ACC), seja com a representação sobre os motivos para se aprender uma língua (mencionado na ACC).

Na interpretação das análises, vimos que, embora a dificuldade em motivar os alunos surja inicialmente como uma preocupação em torno da atmosfera da aula (criar e manter espaços dialógicos), ao longo das entrevistas ela perpassa igualmente outras preocupações no interior do sistema didático, como fornecer um suporte na aprendizagem, pilotar as tarefas (organizando a aula) e criar relações de sentido para evidenciar a pertinência da aprendizagem. Além disso, observamos que essa questão se relaciona às dimensões pessoais (do professor para realizar seu trabalho e para manter suas turmas), interpessoais (dos alunos), impessoais (condições de trabalho), constituindo-se um dilema do *métier*, dialogando com trabalhos que apontaram para o tema da motivação dos alunos (COURTILLON, 2003; BERLAK; BERLAK, 1981).

Para o agir em relação ao **uso do português** na aula de francês, os STT se concentram majoritariamente em torno do polo aluno (reunião inicial e Alo2) e do professor (ACS e ACC). No Retorno ao coletivo, foram levantadas ações dos professores como alternativa ao uso do português.

Antes de passar ao que encontramos nas entrevistas, podemos compreender essa questão à luz do processo de dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2000), presentificar e semiotizar, que evocamos no capítulo 1 e que explica de forma particularmente interessante o que encontramos em nossos dados. A presentificação da língua a ser ensinada ocorre quando se traz textos (orais e/ou escritos), sejam eles cotidianos ou não, permitindo que aquela língua – mesmo que não seja falada / escutada naquele contexto de ensino – se torne presente na sala de aula. Em seguida, no processo de semiotização, que envolve compreender e apontar para aquele objeto, observar suas dimensões, segmentar, comparar, uma questão se coloca. O professor pode semiotizar em LM, se comunicando com a turma na língua materna (ou na língua compreendida por todos), garantindo a compreensão, mas deixando de presentificar de forma mais intensa a língua estrangeira, de se comunicar na língua estrangeira. Ou pode semiotizar em LE, garantindo uma exposição à LE mais intensa e correndo o risco de não ser compreendido por todos. Essas duas posições contraditórias

caracterizam esse dilema do *métier* do professor de línguas estrangeiras (sobretudo no caso de línguas próximas).

Nas entrevistas, o uso do português pelos alunos é colocado do ponto de vista de algo a ser evitado (Alo2-71: *il faut lui dire toujours « il faut parler en français »*), o que corrobora uma prescrição transversal implícita da didática das línguas estrangeiras, sobretudo em contextos em que professor e alunos compartilham a primeira língua. Apesar disso, é algo que se torna permitido quando, na interação da sala de aula, o professor percebe a incompreensão dos alunos (Alo2-133: *on note les visages [...] quelquefois c'est possible parler en portugais parce que vous avez une mesure de la difficulté*). Os professores experientes também relatam que encorajam os alunos que se sentem bloqueados a realizarem a produção oral em francês durante a aula, mostrando que levam em conta os aspectos sócio-afetivos ligados à aprendizagem da língua (Alo2-161).

O uso do português pelos professores foi identificado nas ACS como algo ligado ao sentimento de se sentir seguro na língua estrangeira (ACSR - 62: *je suis pas très sûre de moi / ACSP 45: dans un premier moment c'est plutôt une:::...une habitude... à moi*). Para os professores experientes, essa questão não parece ser uma dificuldade, uma vez que algumas maneiras de agir se encontram cristalizadas (Alo2-130: *soit je cherche au moment soit je dis « je vais chercher chez moi et je vais apporter la prochaine classe»*).

Em nossas interpretações das análises, vimos que a motivação para o uso do português pelo professor se configura de forma diferente entre professores mais experientes (em função de como percebe as capacidades de compreensão do aluno, para sua aprendizagem) e menos experientes (em função de como se sente, de sua insegurança). A finalidade do uso da língua estrangeira é colocada a partir do sistema educacional, isto é, das representações sobre os objetivos do CEL, e também a partir do sistema didático, das intenções do professor sobre a aprendizagem. Dentre os recursos para o agir, foram identificados recursos materiais (atividades, lousa, dicionário), as tipificações do agir, pela experiência dos formadores com que os professores tiveram contato, mas também as representações dos professores sobre sua própria capacidade (limitações com a língua estrangeira) ou sobre a dos alunos.

Observamos, por fim, que essa questão também se configura como um dilema do *métier* por atravessar a dimensão pessoal (capacidade e sentimentos de insegurança do professor), interpessoal (capacidades e sentimento dos alunos), impessoal (prescrições explícitas e implícitas), e transpessoal, sendo uma problemática que se coloca para os participantes a partir dos modelos para o agir (formadoras, outros professores) que

atravessam sua experiência de *métier*, além de ser também uma questão relatada em diversas pesquisas (CASTELLOTTI, 2001; LOUSADA, 2021).

Ambos os dilemas fazem eco à concepção ampliada de trabalho de ensino (MACHADO, 2007), apontando elementos constitutivos desse trabalho.

#### **9.4 Indícios de um possível desenvolvimento profissional dos professores durante sua participação no dispositivo de intervenção**

Na parte teórica de nossa tese, salientamos que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo de anos e que, apesar de não configurar um processo que possa ser observado diretamente, é passível de ser estudado de forma indireta (VYGOTSKI, 1930/1985), através de indícios. As situações de coanálise do trabalho permitem, através de um debate interpretativo em torno do agir, que possa haver a modificação das representações e atribuição de novas significações para as situações em questão. Essas transformações são processos complexos que articulam as dimensões praxiológicas, cognitivas e linguageiras. Tendo como material de análise as representações veiculadas nos e pelos textos, nosso trabalho logrou analisar alguns indícios desse processo, observando *modificações nas interpretações* dos professores participantes sobre seu trabalho, durante o dispositivo.

Podemos, então, destacar dois indícios de um possível desenvolvimento profissional dos professores a partir de linguístico-discursivos que nos parecem relacionados com a atribuição de novos sentidos ou modificação das interpretações em torno do agir. Devido ao fato de termos um grupo mais homogêneo que participou da primeira etapa do dispositivo (reunião inicial e alocofrontações) e, depois, uma participação de Pedro e Renata (autoconfrontações), separamos os indícios de acordo com esses dois momentos.

1) Nas **alocofrontações**, observamos que o dispositivo proporciona uma ocasião de interpretar as dificuldades sob diferentes prismas, abrindo um leque de possibilidades de acordo com cada situação relatada. Uma ação que é caracterizada inicialmente do ponto de vista da generalidade (por exemplo, Alo2-71: *ça arrive souvent eh oui c'est vrai ça de parler en portugais*), passa a ser interpretada ao longo da entrevista de forma alternativa, tanto sobre as ações dos alunos (Alo2-73: *parfois ça leur manque des mots [...] mais::: parfois c'est::: c'est la paresse de parler*), quanto sobre a dos professores (Alo2-102: *si j'explique quelque chose s'il y a les élèves qui commencent à bavarder j'arrête*), representando variações e precisões em torno da dificuldade. Vimos que essa alternância é marcada linguístico-discursivamente com advérbios e locuções adverbiais temporais (*quelques fois; quand*), com conjunções de alternância (*parfois, parfois; soit, soit*), condicionais (*si*) ou com marcadores lexicais (*ça dépend*).

Nessas entrevistas, a presença expressiva de figuras de ação experiência evidenciou as estratégias e maneiras de agir apreendidas do ponto de vista de sua cristalização, isto é, das soluções ou práticas já adotadas para determinadas situações pelos professores, principalmente, pelos mais experientes.

Comparando a reunião inicial com as aloconfrontações, observamos que houve modificação na interpretação do trabalho, na medida em que, na reunião inicial, as dificuldades estavam relacionadas principalmente ao agir do aluno e ao sistema educacional e que, nas aloconfrontações, passou-se à interpretação dessas dificuldades focando o agir do professor.

Assim, a atribuição de novos sentidos nessa primeira etapa do dispositivo se configura, a nosso ver, em um âmbito coletivo, através do compartilhamento e da socialização das experiências, permitindo que as variações em torno do agir proporcionem uma compreensão mais ampliada para os participantes em torno das dificuldades. Dessa forma, as diferentes maneiras de agir de acordo com cada situação (turmas mais avançadas, alunos com mais dificuldades, alunos tímidos, situações em que o professor não conhece alguma palavra etc.) ficam à disposição do coletivo para serem apropriadas e para que novas interpretações sobre as dificuldades sejam diferenciadas. Essa conclusão retoma a ideia de Clot e Caroly (2004), no sentido de que o indivíduo encontra no coletivo um recurso para o desenvolvimento de sua saúde, no sentido amplo, e de suas capacidades. Ela também indica uma possibilidade de ampliação do poder de agir dos professores (CLOT, 2008).

2) Nas **autoconfrontações**, ao relatar suas dificuldades e debater sobre elas, foi possível observar uma passagem entre o relato da situação problemática e emergência do chamamos em nossas análises de "outra possível maneira de agir", que pode vir a ser uma forma de abordar aquelas dificuldades, a ser testada na prática. Observamos uma formulação específica com indícios linguísticos-discursivos que apareceram com alguma frequência nesses momentos: as modalizações lógicas de dúvida e as modalizações pragmáticas no futuro do pretérito ("*peut-être*" + "*j'essayerais*" / "*on pourrait*" ação do professor) introduzem, constroem e formulam outras possíveis maneiras de agir, em alternância às maneiras a que recorrem naquele momento e com as quais estão insatisfeitos. O surgimento dessas formulações mostra não somente a atribuição de novos sentidos no decorrer da entrevista, mas os sentidos relacionados à ampliação das capacidades e recursos para o agir.

Foi possível observar também que a interpretação construída e reconstruída no diálogo de Pedro com a interveniente sobre o uso do português (ACSP-STT6-8), permeada de contrapontos, caracteriza um movimento de reflexão e de tomada de consciência. As análises apontaram o deslocamento da forma de interpretar a própria atividade a partir de um

raciocínio baseado em outros critérios sobre a eficácia de sua ação. A interpretação inicial de Pedro, colocada do ponto de vista absoluto (não traduzir / evitar usar o português), pode ser relativizada, a partir da interação com a interveniente, que pergunta sobre o modo do uso do português (para explicações longas ou para uma palavra isolada). Pedro passa, em seguida, a interpretar diferentemente o uso do português, em função do objetivo visado (para explicar - *pour expliquer*) e das circunstâncias (talvez levasse muito tempo). Essa modificação da interpretação a respeito de seu trabalho parece considerar um novo critério para julgar o uso do português, ligado à manutenção do ritmo da aula de forma a possibilitar uma compreensão mais rápida para se chegar ao momento de produção oral dos alunos.

Nesse caso, notamos que a situação de coanálise do trabalho, a partir das dificuldades concretas dos sujeitos, proporcionaram a emergência de novas possibilidades de realizar o trabalho, modificando ou, de certa forma, ampliando a compreensão a respeito daquela dificuldade em particular. Essa emergência, a nosso ver, se relaciona com a ampliação do poder de agir (CLOT, 2008) dos professores à medida que testemunha seu poder de recriar novos possíveis. Além disso, apontam traços de um potencial processo de desenvolvimento profissional, por representarem um percurso envolvendo reflexão, debate interpretativo e atribuição de nova significação (BRONCKART, 2008a).

Por fim, consideramos que o fato de experienciar a coanálise do trabalho em coletivo pode também ser considerado como um elemento potencialmente gerador de desenvolvimento. O excerto abaixo, ao final do Retorno ao coletivo, traz a voz dos professores avaliando positivamente sua experiência na coanálise do trabalho, no fato de se colocar e se ver no lugar do outro (177). Uma das participantes, ao final, se sente à vontade para dizer que vai se filmar.

168 Nadia: ((rires)) mais pour notre formation ce que nous faisons aujourd'hui c'est...  
 169 Julia: c'est parfait  
 170 Interveniente: oui parce que là justement c'est partie plus du travail concret  
 171 Julia: oui  
 172 Nadia: ah oui  
 173 Julia: et on peut discuter  
 174 Nadia: analyser  
 175 Julia: on peut avoir des suggestions... on peut se mettre à la place de l'autre  
 176 Nadia: analyser mes faiblesses... oui  
 177 Julia: c'est pas seulement Pedro qui est là... c'est NOUS qui sommes (est) là... c'est lui qui a donné la classe... mais oh... je suis comme lui ahn...  
 [...]  
 195 Nadia: je je vais me... m'enregistrer ((rires))  
 196 Interveniente: tu veux t'enregistrer? je discute avec plaisir si tu veux (Retorno, Pos. 195-196)

(Retorno, Pos. 164-196)

Esse pequeno excerto demonstra algum grau de apropriação do método, sinalizando que os participantes ampliaram as maneiras que possuem para avaliar seu próprio trabalho. Isso vai ao encontro do que Clot (2001, 2008) defende, os sublinhar a importância de que coletivos se apropriem dos meios para transformar sua atividade.

Nas considerações finais, a seguir, concluímos com os principais aportes e continuidades possíveis após a conclusão da tese.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros."  
(ECO, 1977/2008, p.5)*

Retomando a citação de abertura deste trabalho, nesta tese buscamos ampliar a compreensão acerca do trabalho de ensino de francês no CEL, construindo um objeto que possa servir a outros. Apontaremos a seguir as contribuições de nosso estudo, em termos teóricos e metodológicos, as limitações, e as perspectivas para futuros trabalhos.

Em nossa Introdução, apontamos que há uma carência de estudos acerca do ensino de francês no contexto do CEL (apenas três dissertações de mestrado no Banco de Teses da CAPES). Das pesquisas envolvendo autoconfrontações e ensino de francês no contexto de Centros de Línguas estaduais, há apenas uma tese. Portanto, esse breve estado da arte documenta que ainda há poucas pesquisas que investigam esse contexto, que nos parece tão importante diante de sua relevância no contexto da educação pública brasileira.

Vimos também que a pesquisa surgiu a partir do encontro entre a demanda dos professores para abordar questões ligadas a seu trabalho, durante um curso de aperfeiçoamento linguístico, em que a pesquisadora era uma das formadoras, e a própria trajetória da pesquisadora, atenta para perceber essas demandas, por ter uma experiência anterior de pesquisa conduzindo entrevistas em autoconfrontação em outro contexto.

A partir desse cenário e inserindo-nos no conjunto de pesquisas do Grupo ALTER-AGE/CNPq que se voltam ao trabalho docente, nossa pesquisa se interessou pelo trabalho de ensino do francês nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo, implementando um dispositivo de intervenção formativa com um grupo de professores desse contexto; compreendendo e caracterizando o trabalho desses professores, do ponto de vista do sistema educacional, do sistema de ensino e do sistema didático; e estudando longitudinalmente o possível desenvolvimento profissional desses professores durante sua participação no dispositivo.

Como vimos no capítulo de Discussão dos Resultados, o dispositivo que implementamos mostrou-se metodologicamente acertado para contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, pois, ao trazer várias etapas, de forma longitudinal (reunião inicial, aloconfrontações, autoconfrontação simples e cruzada e retorno ao coletivo), proporcionou a participação e despertou o interesse deles, a tal ponto que

optaram por filmarem eles mesmos suas aulas e por trazerem-nas para reflexão. Nesse contexto, várias questões ligadas ao sistema educacional, ao sistema de ensino e ao sistema didático emergiram, evidenciando que os professores vivenciam individualmente algumas questões que são coletivas, como, por exemplo, o abandono das aulas pelos alunos. Trata-se de uma questão importante, pois, como vimos, o próprio emprego deles depende da quantidade de alunos nas turmas, o que faz com que se preocupem em mantê-los nas turmas, assumindo para si a questão do interesse dos alunos nas aulas. No entanto, como vimos, trata-se de uma questão estrutural do CEL e foi a partir do dispositivo que implementamos que os professores puderam compreender que o interesse/desinteresse dos alunos é algo que pertence ao coletivo, não é algo individualizado. Nesse sentido, nosso dispositivo contribuiu para revelar um dilema do *métier* do professor de FLE, despersonalizando a questão e permitindo que os professores conhecessem soluções de colegas para essa questão, em outras palavras, ampliando seu poder de agir (CLOT, 2008).

Em relação ao uso da língua materna nas aulas de francês, nosso dispositivo permitiu também que essa questão emergisse, contribuindo para que os professores não a vivenciassem de um ponto de vista individual, mas pudessem compartilhar com seus colegas a mesma dificuldade, discutindo sobre possíveis soluções para enfrentá-la. Ao compreender que se trata de um dilema do *métier* e não de uma questão pessoal, os professores puderam entrar em contato com outras maneiras de lidar com ele, o que pode também ter contribuído para ampliar seu poder de agir (CLOT, 2008).

Nesse sentido, o dispositivo de intervenção formativa que implementamos permitiu não apenas que pudéssemos compreender melhor o trabalho do professor de FLE no contexto do CEL, mas, também que pudesse haver um possível desenvolvimento profissional dos envolvidos, que mostraram terem se interessado por conhecer melhor seu trabalho, filmando-se, discutindo sobre ele e entrando em contato com outras maneiras de agir nesse contexto.

A respeito das **contribuições teóricas** de nossa pesquisa, destacamos dois aspectos. Apoiando-nos nos estudos que falam sobre o desenvolvimento no adulto (BRONCKART, 2008a; SCHNEUWLY, 1999, 2018; BULEA, 2014, 2019; SAUSSEZ, 2016), sobre o desenvolvimento da atividade (CLOT, 2001, 2008) e na continuidade das pesquisas que observaram indícios relacionados ao desenvolvimento profissional dos professores de francês (LOUSADA, 2017a, 2020a, 2020b; LOUSADA, DANTAS-LONGHI, 2013; FAZION, 2017; SILVA, 2015), nosso trabalho analisou elementos que documentam e exemplificam os processos linguageiros possivelmente associados ao desenvolvimento profissional. Esses processos, como vimos, se realizam no quadro de um percurso de reflexão a partir de uma dificuldade concreta dos participantes, de um debate interpretativo em torno do agir, conduzido a partir do dispositivo, e da atribuição de novas significações. Em nossas análises,

constatamos como outras possíveis maneiras de agir emergiram a partir do dispositivo implementado, identificando seu ponto de partida (retomada da dificuldade), seguida de modalizações de dúvida/possibilidade precedendo outras possíveis maneiras de agir apreendidas por modalizações pragmáticas no futuro do pretérito. Em nossas interpretações, relacionamos essa emergência à atribuição de novas significações pelos professores a respeito de seu trabalho. Essa descrição, observada em múltiplas ocorrências, vem no sentido de contribuir para identificação de momentos relacionados à ampliação do poder de agir dos participantes e de seu desenvolvimento profissional, tal como definimos em nosso capítulo 2.

A segunda contribuição teórica se situa na leitura de dilema do *métier*. A partir das ciências do trabalho (CLOT, 2008) e de trabalhos que observaram esses dilemas no ensino de francês (LOUSADA, 2021), entendemos que os dilemas do *métier*, se caracterizam pelos seus aspectos contraditório e persistente no tempo, com um caráter histórico, transpessoal. Por um lado, o caráter contraditório pode ser identificado sob a ótica das dimensões do *métier* (CLOT, 1999), pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Por outro lado, levando-se em conta os níveis do sistema educacional, apontamos, neste trabalho, que essa contradição pode se situar em um ou mais desses níveis (sistema didático e sistema educacional, por exemplo). No interior do sistema didático, esses dilemas se aproximam dos dilemas descritos por autores da área da educação (BERLAK, BERLAK, 1981; LAMPERT, 1985; DURAND, 1996; TARDIF E LESSARD, 1999) e do conceito de preocupações didáticas (BUCHETON, SOULÉ, 2009), que permitem observar os múltiplos objetivos que o professor possui em seu agir. Vimos, ainda, que o plano da motivação, da intenção e dos recursos para o agir, no quadro do ISD (BRONCKART, 2004), também fornece lentes para observar a contradição existente no interior dos dilemas. Essa contribuição teórica acerca da interpretação dos dilemas do *métier* se configura de forma preliminar, neste trabalho, colocando-se aberta à discussão e à validação em mais pesquisas.

A respeito das **contribuições metodológicas**, além dos aspectos apontados na discussão dos resultados, destacamos a implementação de um dispositivo de intervenção formativa, a partir da demanda formulada pelos professores e da formação de um coletivo. A inovação foi conjugar em um mesmo dispositivo uma primeira etapa de reunião inicial de levantamento das dificuldades, trazendo, em uma segunda etapa, aloconfrontações coletivas, de forma a familiarizar os participantes com os métodos e, posteriormente, abrir a oportunidade para os professores registrarem traços concretos de seu trabalho, o que, em nossa pesquisa, deu origem a registros em vídeo, aloconfrontações simples, cruzada e retorno ao coletivo. Assim, o dispositivo de intervenção formativa que implementamos, ao combinar intervenção e formação, aloconfrontação e autoconfrontação, e ao propor várias etapas, permitiu que os professores participassem de maneira voluntária, demonstrando

interesse genuíno na discussão sobre seu trabalho. Conforme apresentamos nas discussões, foi possível constatar que o dispositivo teve um efeito de focalização sobre a atividade que ocorre no interior do sistema didático, fazendo emergir dificuldades e possíveis dilemas do *métier*, o que evidencia seu potencial para o âmbito da formação de professores. Nesse sentido, acreditamos que ele possa ser implementado em outros contextos, em diferentes centros ou escolas de línguas.

Ainda sobre o dispositivo, um outro aporte reside no fato de a pesquisa mobilizar conhecimentos, técnicas e os vídeos produzidos no âmbito da universidade e dos cursos extracurriculares de francês (LOUSADA, 2017a), em um novo contexto, expandindo sua ação para o contexto do CEL, no âmbito rede pública de ensino. Ao atuarmos no contexto com professores do CEL, colocamos em evidência o papel e a relevância que a universidade tem para produzir conhecimentos que possam ser transpostos para além de seus muros, dialogando com a sociedade. O trabalho de Menezes (2015) já havia realizado autoconfrontações simples e cruzada nesse contexto e, em nosso trabalho, trabalhamos com um coletivo de professores, com aloconfrontações e autoconfrontações. Esse processo, que alguns autores chamam de "transferência dos saberes produzidos nas pesquisas" (MARION, HULFORT, 2015), considera não somente a disseminação de dados e métodos produzidos em um contexto para outro, mas igualmente "uma abertura a adaptar os métodos e os processos de pesquisa" (MARION, HULFORT, 2015, p.77), conforme fizemos neste estudo.

Com relação à metodologia da pesquisa, acreditamos que os conjuntos de dados organizados em relação ao sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático trazem uma contribuição original, pois permitiram uma abordagem descendente do contexto de produção em direção aos textos, como proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999), que se mostrou rica em detalhes, e também mais complexa e aprofundada, devido à triangulação ampliada (VAN DER MAREN, 2006) dos resultados das análises.

Conforme dissemos nas discussões dos resultados, os limites metodológicos da pesquisa se referem principalmente à participação do grupo ao longo do dispositivo, já que, justamente por se tratar de pesquisa longitudinal e pelo grupo de professores não ser o mesmo ao longo do tempo, não pudemos contar com a participação de todos e dos mesmos professores ao longo da pesquisa. Isso dificultou a análise do desenvolvimento profissional de cada um dos professores individualmente, por um lado, mas, por outro, se adequou ao nosso objetivo maior de pesquisa que visava olhar para o coletivo de professores no contexto do CEL, mostrando um possível desenvolvimento profissional do grupo de professores que participou mais ativamente do dispositivo.

Um outro limite da pesquisa, como dissemos, foi o fato de termos gravações em áudio, apenas, das entrevistas, e não termos os dados em vídeo que teriam ajudado em certas interpretações. Porém, de um outro ponto de vista, o recurso ao áudio talvez tenha facilitado a participação dos professores, pois em um grupo que se formou durante o curso de formação linguística, que não compartilhava o mesmo espaço de trabalho e que se encontrava apenas uma vez por semana, a filmagem das entrevistas talvez tivesse um impacto negativo.

Portanto, podemos dizer que os limites de nossa pesquisa não invalidam os resultados, mas evidenciam a necessidade de separar as conclusões em dois momentos.

Em síntese, poderíamos apontar que as principais **contribuições a partir da análise de quatro conjuntos de dados** estão em, primeiramente, (1) descrever e documentar o panorama do CEL em números, trazendo luz sobre a caracterização desse contexto, do ponto de vista de sua materialidade concreta (número de CEL, de turmas, de professores etc.); do ponto de vista das várias línguas ensinadas; e também do ponto de vista do financiamento da educação. Por ter sido proposta a partir de dados obtidos mediante solicitação à SE, há um ineditismo em apresentar essas análises nesta tese.

Em seguida (2), podemos dizer que as análises dos textos prescritivos apontaram o estatuto prefigurativo (no nível perlocutório e situacional) desses documentos, enquanto atos normativos, permitindo que a realidade concreta social seja modificada e que as oportunidades de ensino e de aprendizagem do francês viessem a existir. Por outro lado, vimos também o estatuto prescritivo (no nível ilocutório) desses textos, observando que seu caráter injuntivo determina e regula as ações dos agentes envolvidos, incluindo deveres, direitos, obrigações e casos facultativos. As análises reforçam o apagamento do professor (MACHADO, BRONCKART, 2004) e a apreensão de seu agir do ponto de vista administrativo e das finalidades educativas, aspectos também revelados pela análise dos tipos de processos verbais, constatando a presença significativa de processos relacionais e mentais.

Em terceiro lugar (3), as análises dos questionários, além de caracterizar os CEL em que os participantes trabalham, também validaram as dificuldades mencionadas na reunião inicial, apontando temas relacionados às prescrições do sistema educacional e de ensino (turmas multisseriadas, livro didático) e ao interior do sistema didático (ritmo da aula, gestão da participação, tarefas). Os questionários também revelaram duas questões importantes que foram analisadas também nas entrevistas: o interesse/desinteresse dos alunos e o uso do português nas aulas de francês como língua estrangeira. A documentação dessas questões se constitui como um ponto de partida para novas pesquisas e também para formações didáticas.

Embora o tema das condições de trabalho não tenha integrado nosso recorte para as análises, destacamos que essa questão foi parcialmente abordada quando apontamos elementos do contexto e do sistema de ensino. Esse tema foi mencionado pelos professores nas entrevistas e questionários e temos a intenção de aprofundá-lo em futuros artigos.

Por fim (4), com relação às entrevistas, pudemos identificar como as duas dificuldades mais frequentemente abordadas pelos professores (interesse/desinteresse dos alunos e uso do português) foram sendo retomadas e compreendidas ao longo do dispositivo, identificando tanto as maneiras de agir cristalizadas pelos professores mais experientes, quanto as dificuldades e dúvidas dos professores menos experientes. Vimos que a apreensão do agir do ponto de vista de sua cristalização ocorre de forma diferente para professores experientes (afirmativa) e iniciantes (com modalizações negativas), o que vai ao encontro do que Dantas-Longhi (2013, 2017) descreve. Além disso, duas contribuições relatadas na Discussão dos resultados apontam para a identificação de indícios de um possível desenvolvimento profissional dos participantes, através da atribuição de novos sentidos a partir de um debate interpretativo em torno do agir para lidar com essas duas dificuldades. Esses indícios reforçam o caráter formativo do dispositivo de intervenção conduzido nesta pesquisa.

No plano interpretativo, destacamos que as análises das dificuldades apontadas nas entrevistas puderam ser interpretadas enquanto dilemas do *métier*, a partir de nossos aportes teóricos das dimensões do *métier* (CLOT, 1999), do plano da motivação, intenção e recursos para o agir (BRONCKART, 2004) e também do ponto de vista das preocupações didáticas (BUCHETON, SOULÉ, 2009). Em nossa interpretação, articulamos esses aportes no sentido de evidenciar as contradições que se encontram presentes no agir do professor com relação ao interesse dos alunos e ao uso do português, sendo esta última questão também interpretada à luz da dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2002). A interpretação da primeira dificuldade como um dilema (interesse/desinteresse dos alunos), é inédita no quadro de pesquisas de nosso grupo ALTER-AGE/CNPq. A segunda dificuldade interpretada como dilema (o uso do português) foi recentemente descrita como tal (LOUSADA, 2021), portanto nossa tese contribui para aprofundar essa questão, trazendo mais elementos de discussão.

Destacamos, ainda, que a participação no dispositivo, em situação de coanálise, teve um efeito sobre os participantes, no sentido de permitir que se apropriassem desse método para analisar seu próprio trabalho (cf. Discussões). Nessa perspectiva, o dispositivo de intervenção formativa mostrou ser um caminho possível para promover o desenvolvimento profissional dos professores e pode se tornar um exemplo para ser implantado em outros contextos.

Para finalizar, apontamos dois caminhos para futuras pesquisas e continuidades a partir de nossa tese. Por um lado, achamos relevante que as pesquisas voltadas à formação de professores levem em conta, tanto as dificuldades apontadas em situações de análise concretas do trabalho, quanto os dilemas do *métier*, documentando e estudando de que forma eles ocorrem nos variados contextos e que formas os professores possuem para abordá-los. Ao separar as dificuldades dos dilemas, mostramos que há uma dimensão coletiva que é transpessoal ao *métier* e que não deve ser vivida e nem discutida individualmente. Por outro lado, o conhecimento que produzimos acerca do contexto do CEL deve não somente retornar para os professores envolvidos, mas também para as instâncias organizativas e prescritivas, de modo a constituir um objeto de conhecimento que sirva a outros, para retomar as palavras de Eco (2008), e que oriente de forma mais acertada as ações dirigidas a esse contexto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, L. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ADAM, J.-M. **Éléments de linguistique textuelle**. Bruxelles: Mardaga, 1990.
- ALMEIDA, A. C. C.; OLIVEIRA, P. D. S. E. Mecanismos enunciativos: o jogo das vozes e das modalizações em artigos de divulgação científica publicados no âmbito jornalístico. **Cadernos ESPUC**, v. 29, p. 30–59, 2016.
- ALTHAUS, D.; BANKS-LEITE, L. O interveniente em clínica da atividade: considerações sobre seu papel e sua formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 121–132, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i3.555. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/555>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. et al. (Eds.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. [s.l.] Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 199–214.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skhôle**, v. hors-série 1, p. 5–16, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35–53.
- AMIGUES, R. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 42, p. 11–26, 2009.
- AMIGUES, R. et al. Le travail collectif dans les établissements scolaires: quête ou déni ? **Travail et Formation en éducation**, v. 7, n. Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche, 2010.
- AMIGUES, R.; FÉLIX, C.; ESPINASSY, L. Observer le travail enseignant. **Recherches en éducation**, v. 19, n. De l'observation des pratiques enseignantes, p. 52–62, 2014.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. 1ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso do outro. **Letras de Hoje**, v. 34 (2), p. 7–30, 1999.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**. Tese de



(Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

BARRICELLI, E.; LOUSADA, E. G.; BUENO, L. A instrução ao sócia: diálogos de confrontação sobre a atividade docente. In: MASCIA, M. A.A.; ANJOS, D.A.; SMOLKA, A.L. (Org.). **Leituras de Vigotski**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 109-130.

BLANCHET, A.; GOTMAN, A. **L'entretien**. Paris: Armand Colin, 2007.

BERLAK, A.; BERLAK, H. **Dilemmas of schooling. Teaching and social change**. London / New York: Methuen, 1981.

BOUTET, J. La part langagière du travail : bilan et évolution. **Langage et société**, vol. 4, no. 98, p. 17–42, 2001. <https://doi.org/10.3917/ls.098.0017>.

BOUTET, J. Atividades de linguagem em situações de trabalho. **Parágrafo: Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM**, v. 4, n. 1, p. 90–97, 2016.

BRONCKART, J.-P. Du statut des didactiques des matières scolaires. **Langue française**, vol. 82, no. 1, p. 53–66, 1989. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6381>.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 1. ed ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. Le cadre de l'Interactionnisme Sociodiscursif. **Cahiers de linguistique française**, n. 26, p. 101–144, 2004.

BRONCKART, J.-P. La transposition didactique dans les interventions formatives. In: FAUNDEZ, Antonio; MUGRABI, Edivanda (eds.). **Ruptures et continuités en éducation: aspects théoriques et pratiques**. Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2005. p. 79–109. Available at: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37563>

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRONCKART, J.-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.). **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008a. p. 237-250.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. 1. ed. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

BRONCKART, J.-P. **La vie des signes en questions: des textes aux langues et retour**. Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto, APL. **Anais**. 2010a.

BRONCKART, J.-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, 2010b.

BRONCKART, J.-P. A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 9, p. 19–32, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com J-P- Bronckart por Rivadavia Porto Cavalcante. **Revista prolingua**, vol. 10, no. 3, p. 105–117, 2016.

BRONCKART, J.-P. Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif. **Veredas**, vol. 21, n° 3, p. 30-46, 2017.

BRONCKART, J.-P. **Théories du langage** : Nouvelle introduction critique. Bruxelles : Mardaga, 2019.

BRONCKART, J.-P.; BULEA BRONCKART, E.; FRISTALON, I. Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. **Cahiers de linguistique française**, n. 26, p. 345–369, 2004.

BUCHETON, D. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2008. p. 15–27.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation Et Didactique**, vol. 3, no. 3–3, p. 29–48, 2009. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese de Doutorado LAEL/ PUC SP, 2007.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Gêneros Textuais e Formação Inicial. Uma Homenagem à Malu Matencio**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BULEA, E. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse de doctorat. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E. Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité : éléments pour une discussion critique. **SCRIPTA**, vol. 15, no. 28, p. 59–81, 2011.

BULEA BRONCKART, E. **Langage, interprétation de l'agir et développement : Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Saarbrücken: Presses académiques francophones, 2014.

BULEA BRONCKART, E. Les jeux sémiologiques à la base du développement et des apprentissages. **Verbalisation et apprentissages. Raisons Educatives**, p. 19–45, 2019.

BULEA BRONCKART, E. As contribuições da linguística saussuriana à concepção interacionista de desenvolvimento humano. (Conferência). Trad. Emily Caroline da Silva. **II Jornada de Estudos em Linguagem (JELin)**: "Atividades de linguagem em gêneros de textos: interação entre aprendizado e desenvolvimento humano como processos infinitos" [online], 24 out. 2020.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, v. 12, n. 22, p. 42–83, 2008.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raído, Dourados, MS**, vol. 6, no. 1, p. p 131-149, 2012.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P. (org.). **Agir et discours en situation de travail**: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2004.

BULEA, E.; JUSSEAUME, S. Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. **Lidil**, Grenoble, n. 49, p. 51-70, 2014.

CAROLY, S.; BARCELLINI, F. Le développement de l'activité collective. In: FALZON, Pierre. **Ergonomie Constructive**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. p. 33-46. <10.3917/puf.falzo.2013.01.0033>. <halshs-00860638>

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

CASTILHO, A. Problemas de descrição da língua falada. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10 (1), p. 47-71, 1994.

CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.115-126.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED) / INSTITUTO UNIBANCO. **Determinantes do abandono do Ensino Médio pelos jovens do estado de Minas Gerais**: relatório de pesquisa sobre abandono escolar- fase quantitativa; linha de pesquisa 2. Juiz de Fora: CAED, 2010. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/28abb064-bfcd-41d5-9cfb-948c45526ce6/> Acesso em: 08 mar. 2021.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659–675, 2011.

CHEVALLARD, Y. Familière et problématique, la figure du professeur. **Recherches en didactique des mathématiques**, 17/3, 1997, p.17- 54.

CICUREL, F. Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe. Paris. Didier, 2011.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris: La Découverte, 1995.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7–42, 2000.

CLOT, Y. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **PISTES - Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [en ligne]**, v. 2, n. 1, p. 1–9, 2000.

CLOT, Y. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. **Éducation Permanente**, v. 146, n. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, p. 35–50, 2001.

CLOT, Y. Action et connaissance en clinique de l'activité. **Activités**, v. 1, n. 1, p. 23–33, 2004.

CLOT, Y. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, p. 83–93, 1 abr. 2007.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.

CLOT, Y. Théorie en clinique de l'activité. In: MAGGI, B. (Ed.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: PUF, 2011. p. 17–39.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18–22, 2017.

CLOT, Y.; CAROLY, S. Du travail collectif au collectif de travail - Des conditions de développement des stratégies d'expérience, comparaison entre deux bureaux de poste. **Formation et emploi**, vol. 88, p. 43–55, 2004. .

CORREIA, A.O.J. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. São Paulo. PUC-SP, 2007 (dissertação de mestrado).

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.

CRU, D. **Le risque et la règle. Le cas du bâtiment et des travaux publics**. Toulouse: Editions Éres, 2014.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 68, v. 17, p. 7–13, 1989.

DANIELLOU, F. Introduction : questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In: DANIELLOU, F. (Coord.) **L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques**. Toulouse : Editions Octarès, 1996, p. 1-17.

DANIELLOU, F. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, F. (Coord.) **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Trad. Maria Irene Stocco Betiol. Rev. Técnico-científica Laerte Idal Sznelwar, Leila Nadim Zidan. São Paulo: Edgard Blücher, 2004, p. 1-18.

DANIELLOU, F. Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. **@ctivités**, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2006.

DANTAS-LONGHI, S. M. **A formação como trabalho. Análise da atividade do tuteur - formador de professores de francês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo), 2017.

DANTAS-LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** Versão corrigida. Dissertação (Mestrado

em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DANTAS-LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** Versão original, não publicada. (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013b.

DEJOURS, C. **Le Facteur Humain**. Paris : PUF, 1995. Collection Que sais-je ?.  
DOI : 10.3917/puf.dejou.2018.01

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DUARTE, N. A. **O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ECO, U. **Como se faz uma tese** (1977). 16a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages**, v. 93, p. 110–123, 1989.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de style. **Langage et travail. Cahier no 8 - Le chercheur et la caméra**, n. 8, p. 46–50, 1996.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Eds.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45–60.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor, In: MACHADO, A.R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F.; YVON, F. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation**. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41–69.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**' 265 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades da UECE, 2011.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores de francês sobre sua atividade docente**.' 447 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Humanidades, 2016.

FAZION, F. **A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. Tese (Doutorado em Língua e

Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

FAZION, F. ; LOUSADA, E. G. Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte. **Le Français dans le Monde. Recherches et Applications**, v. 58, p. 75-85, 2015.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da universidade de São Paulo: Promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125–140, 2016.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski - Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FRIEDRICH, J.; HOSFETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. Théories du développement: controverses pédagogiques, conceptuelles et politiques à l'aube du XXe siècle. In: FRIEDRICH, J.; HOSFETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (eds.). **Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XXe siècle**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013. p. 9–26.

GAJO, Laurent. **Immersion, bilinguisme et interaction**. Paris: Didier, 2011.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

GATTI, B. A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em Educação [2008]. In: GARCIA, Walter E. (ed.). **Bernardete A. Gatti, educadora e pesquisadora: Textos Selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133–148.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blücher; Fundação Vanzolini, 2001.

GOIGOUX, R. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique**, vol. 1, no. 3, p. 47–69, 1 Dec. 2007. DOI 10.4000/educationdidactique.232. Disponível em: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/232>. Acesso em: 2 mar. 2018.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinerário de viagem para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HALLIDAY, M. A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Halliday's introduction to functional grammar: Fourth edition**. New York: Routledge, 2004.

HELENE, O. **Um Diagnóstico da Educação Brasileira e de seu financiamento**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

HUBAULT, F. De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? In: DANIELLOU, François (ed.). **L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques**. Toulouse: Octares, 1996. p. 103–140.

JOBERT, G. Intelligence au travail et développement des adultes. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (eds.). **Traité des sciences et des techniques de la formation**. 3rd ed. Paris: Dunod, 2017. p. 449–465.

JOHNSON, F. G.; KAPLAN, C. D. Talk-in-the-work: aspects of social organization of work in a computer center. **Journal of Pragmatics**, vol. 4, p. 351–365, 1980.

JORRO, A. L'agir professionnel de l'enseignant. **Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM**, 2006. Available at: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>.

JORRO, A. Développement professionnel. **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. Louvain-la-neuve: De Boeck Supérieur, 2013. p. 75–79.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação** [1996]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990.

KOCH, I G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. V. A construção do sentido no texto falado. In: **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. Rotulação: uma estratégia textual de construção do sentido. In: **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 62–74.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **DELTA**, vol. 14, no. especial, 1998. DOI 10.1590/S0102-44501998000200003. Available at: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>.

KOSTULSKI, K.; CLOT, Y.; LITIM, M.; PLATEAU, S. L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité. Une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. **Activités**, vol. 8, no. 1, p. 129–145, 2011.

KOSTULSKI, K. Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail ? In: CLOT, Y.; LHUILIER, D. (Eds.). **Agir en clinique du travail**. Paris: Éres, 2010. p. 27–38.

LAMPERT, Magdalene. How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. **Harvard Educational Review**, vol. 55, no. 2, p. 178–195, 1985.

LEBLANC, S. Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. **Activités**, v. 11, n. 2, p. 143–171, 2014. Disponível em: <<http://activites.revues.org/968>>.

LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. **Revue Suisse des Sciences de l'Éducation**, vol. 22, no. 1, p. 177–222, 2000. <https://doi.org/10.25656/01>.

LEONTIEV, Alex N. **Actividad, Conciencia, Personalidad (1975)**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil [1981]. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Eds.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59–84.

LEOPOLDOFF, I.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: LEOPOLDOFF, I.; SCHNEUWLY, B. (éd.). **La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)**. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang S.A., 2018. p. 7–48.

LEPLAT, J. Quelques aspects de la complexité en ergonomie. In: DANIELLOU, François (ed.). **L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistemologiques**. Toulouse: Octares, 1996. p. 57–76.

LEPLAT, J. Travail et pouvoir d'agir de Clot. **Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé** [En ligne], v. 10, n. 2, 2008, mis en ligne le 01 novembre 2008, consulté le 07 décembre 2022. DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.2922>

LEPLAT, J. **Regards sur l'activité en situation de travail**. Paris : PUF, 1997.

LHUILIER, D.; LITIM, M. « Crise du collectif » et déficit d ' histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. **Connexions**, v. 2, n. 94, p. 149–173, 2010.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Archives of Psychology**, vol. 22, p. 5–55, 1932.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE.** 260 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades, 2017.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Eds.). **Linguística Aplicada e Sociedade**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: Reinildes Dias; Regina Lúcia Péret Dell'Isola. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2012a, v. 1, p. 99-123.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e trabalho educacional: a linguagem. In: Colóquio Linguagem e Trabalho Docente, 2012, São Paulo. **Anais do Colóquio Linguagem e Trabalho Docente**. São Paulo: FE-USP, 2012b. p. 1-46.

LOUSADA, E. G. O trabalho do professor universitário de FLE: aportes das ciências do trabalho para a compreensão da atividade educacional. In: Pietraroia, C., M.; Costa, H. A..



(Org.). **Ensino de língua francesa em contexto(s)**. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2013a, v. 1, p. 59-74.

LOUSADA, E. G. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013b, v. 1, p. 133-152.

LOUSADA, E. G. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. In: Clecio Bunzen. (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. 1ed. São Carlos: Pedro & João, 2015, v. , p. 65-81.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier et formation. **Travail et Apprentissages. Revue de didactique professionnelle**, n. 1, p. 103–120, 2016.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94–104, 2017a.

LOUSADA, E. G. Le jeu de voix dans les verbalisations des enseignants débutants sur leur travail: prise de conscience, réflexion sur le métier, formation. In: Frédéric Saussez. (Org.). **Travail et apprentissages**. 1ed. Dijon: Editions Raisons et Passions, 2017b, v. 17, p. 103-121.

LOUSADA, E. G. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos): Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2018a, v. 1, p. 67-84.

LOUSADA, E. G. A continuidade da aprendizagem da produção textual: os gêneros textuais da escola à universidade. (Conferência). **II Jornada de Estudos em Linguagem (JELin)**: “Atividades de linguagem em gêneros de textos: interação entre aprendizado e desenvolvimento humano como processos infinitos” [online], 24 out. 2020.

LOUSADA, E. G. O papel da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira: uma velha questão rediscutida à luz das ciências do trabalho. **Horizontes**, vol. 39, no. 1, p. e021038, 2021. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1285>.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E.. Formação de professores e poder de ação: os gêneros textuais como instrumentos para o agir docente. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos ; CORRÊA, Márcia Cristina. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. 1ed.Santa Maria: PPGL Editores, 2012, v. 1, p. 54-81.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M. . Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: Elivra Lopes Nascimento; Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Org.). **Gêneros de texto/discurso e desafios da contemporaneidade**. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 143-166.

LOUSADA, E. G.; AMORIM, R. O. Produção escrita e desenvolvimento da atividade linguageira “relatar”: uma experiência com alunos universitários por meio da plataforma Moodle. **Gragoatá**, v. 19, p. 105-134, 2014.

LOUSADA, E., BRONCKART, J.-P., (eds.). Genres textuels/discursifs et enseignement des langues. In: **Le Français dans le monde. Recherches et applications**, n°58, 2015.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. ; ZAVAGLIA, A. Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. **SCRIPTA**, v. 21, p. 65-85, 2017.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S.M. (Org.) . **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem das línguas: dos estudos teóricos às práticas didáticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. v. 1. 305p.

LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C.; DIAS, A. P. S. O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência. **Linha D'Água**, vol. 33, no. 2, p. 161–188, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p161-188>.

LOUSADA, E. G.; SILVA, E. C.; FAZION, F. Um dispositivo de formação de professores dos Centros de Estudos de Línguas: reflexões sobre meio, comanda e demanda. In: OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida (Org.). **Formação de professores e profissionalização docente: práticas situadas**. Recife: Pipa Comunicações, 2023. ISBN 978-65-87033-50-1.

LOUSADA, E. G.; TONELLI, J. B.; BARIONI, M. C.. Letramento acadêmico em francês: uma experiência de produção de artigos científicos na área de estudos literários. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. IMPRESSO), v. 33, p. 697-727, 2017.

LÜDI, G.; PY, B. **Être bilingue**. Berna: Peter Lang, 2003.

MACHADO, R.; R. DE CAMPOS, T.; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, n. 1, p. 1–17, 2007.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77–97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. 2005, v. 21, n. 2, pp. 183-214. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502005000200002>. Acesso em: 12 dez. 2022.

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. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, no. n. especial, p. 35–46, 2013. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p35-46>.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. **O professor e seu trabalho. A linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAINGUENEAU, D. **L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive**. Paris: Hachette, 1991.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e- Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Analyse des textes de communication**. Paris: Nathan/VUEF, 2002.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**' 232 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras, UFPR**, n. 56, p. 217–258, 2001.

MARION, C; HULFORT, N. Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale , défis et perspectives. **Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation**, vol. 18, n. 2, p.56–89, 2015.

MARTINS, J. B. A perspectiva metodológica em Vygotsky: o materialismo dialético. **Semina: Cio Soc./Hum.**, v. 15, n. 3, p. 287–295, 1994.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. (Edição original: 1867). Coimbra: Centelha, 1974.

MAZZILLO, T. M.da F. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de Doutorado defendida no LAEL – PUC/SP, 2006.

MELÃO, P. A. **O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva “argumentar” por meio de recursos verbais e visuais**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MENEZES, M. DA C. **O trabalho do professor e as prescrições feitas por órgãos governamentais e estabelecimentos de ensino**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENEZES, M. C.; LOUSADA, E. G. O trabalho do professor de francês como língua estrangeira: um estudo sobre as relações entre as prescrições e o que dizem os professores sobre seu trabalho. **EntreLinguas**, v. 3, n. 1, 2017, p. 35-56.

MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 41, p. 7–35, 2001.

MOLLO, V; FALZON, P. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, n. 35, p. 531–540, 2004.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese de Doutorado, LAEL/PUC-SP, 2007.

MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Homenagem à Anna Rachel Machado: a linha de pesquisa Linguagem e Trabalho a partir da visão dos grupos ALTER e ATELIER. **Revista L@el em (Dis-)curso**. Volume 5, 2012.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (eds.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17–30.

NONNON, E. Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. **Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, 2017. vol. hors série, p. 13–31.

ODONNE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. Vers la récupération de l'expérience ouvrière: instructions a un sosie. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**. Paris: Messidor / Editions Sociales, 1981. p. 55–80.

OLIVEIRA, R. A. **O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A. M.; LOUSADA, E. G.. A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção e a produção escrita dos alunos. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, v. 21, p. 641-664, 2017.

PAILLÉ, P.; MUCCHIELLI, A. L'être essentiel de l'analyse qualitative. *In*: PAILLÉ, Pierre; MUCCHIELLI, Alex (dir.) **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**. Paris: Armand Colin, 2016. p. 61-88. DOI: 10.3917/arco.paill.2016.01.0061.

PASTRÉ, Pierre. **La didactique professionnelle**. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: PUF, 2011.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G.. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie** [En ligne], 154 | janvier-mars 2006. Disponible sur: <http://rfp.revues.org/157>  
DOI : 10.4000/rfp.157.

PLAZAOLA-GIGER, I. Prescrire l'agir enseignant? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, n. 103, 2004.

PRETI, D. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

PROT, B. Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels de l'activité professionnelle: une piste de travail. *In*: MAILLARD, Fabienne (ed.). **Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2012. p. 223–240.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Université de Paris 8, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROGER, J.-L. **Refaire son métier.** Essais de clinique de l'activité. Toulouse : Éd. Érès, 2007, 252 p.

RUMBERGER, R. W.; LIM, S. A. **Why students drop out of school:** A review of 25 years of research (California Dropout Research Project Report #15). no. October, p. 805–893, 2008. Available at: [http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs\\_reports.htm](http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs_reports.htm).

SANTOS, A. F. A. **A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa'** 247 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas - UFC, 2014.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur.** UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I - Université de Provence. Pôle psychologie et sciences de l'éducation, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004a. p. 3–34.

SAUJAT, F. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. **Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**, v. 1, p. 97–106, 2004b.

SAUJAT, F. Enseigner un travail. In: CHAPELLE, G.; DUPRIEZ, V. (Eds.). **Enseigner.** Paris: PUF, 2007. p. 180–188.

SAUJAT, F. L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In: DURAND, Marc (ed.). **Travail et formation des adultes.** Paris: PUF, 2009. p. 245–274. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0245> .

SAUSSEZ, F. Les visées développementales de la co-analyse de l'activité: une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. **Travail et Apprentissages. Revue de didactique professionnelle**, n. 1, p. 121–148, 2016.

SCHAD, J. Ad fontes: philosophical foundations of paradox research. In: **The Oxford Handbook of Organizational Paradox.** Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 27–47.

SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotski. **Avec Vygotski.** Paris: La Dispute, 1999. p. 267–280.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, no. 11, p. 19–38, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. La notion de développement revisitée dans la perspective d'enseignement (scolaire) et de formation (d'adultes). **Vygotski et l'école : apports et**

**limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation.** Pessac: Presses universitaires de Bordeaux, 2013. p. 309–325.

SCHWARTZ, Y. Philosophie et Ergologie. **Bulletin de la Société Française de Philosophie.** Paris : Vrin, 2001.

SÈVE, Lucien. Quelles contradictions? À propos de Piaget, Vygotski et Marx. **Avec Vygotski.** Paris: La Dispute, 1999. p. 245–264.

SÉVERAC, Pascal. L'enfant et la conquête de la liberté. Vygotski avec Spinoza. **Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. Actes du 6e Séminaire International Vygotski.** Paris: Université de Paris 8 - CNAM, 2015. p. 67–78.

SILVA, E. C. L'analyse du travail enseignant pour la formation: enjeux et possibilités d'une expérience d'appropriation du cadre méthodologie de l'autoconfrontation. **Non Plus**, vol. 3, n. 5, 95-114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v3i5p95-114>

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936>

SILVA, E. C. Analisar características do texto oral em entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação. *In:* GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al (eds.). **Estudos do texto e do discurso.** São Paulo: FFLCH-USP, 2022a. p. 302–321. DOI 10.11606/9788575064429. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064429>

SILVA, E. C. O trabalho de professores de francês nos Centros de Estudos de Línguas (CEL): formação e pesquisa como formas de resistência. *In:* SOUZA, F. M. et al (eds.). **Práticas de ensino e de formação docente em línguas estrangeiras: projetos, programas, iniciativas de resistência e gestos glotopolíticos.** São Paulo: Mentis Abertas, 2022b. p. 79–96. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/366250172>

SILVA, E. C.; DANTAS-LONGHI, S. M. Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas. **Revista Leitura**, no. 67, p. 354–374, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2020v0n67p354-374>

SILVA, E. C.; DANTAS-LONGHI, S. M. La présence de la langue maternelle en classe de langue étrangère selon les enseignants: entre obstacle, résistance et outil. (Communication) **II Colloque Didactif: Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage.** Liège, Belgique, 7 et 8 juillet 2020b. [Article complet à être publié en 2024 dans l'ouvrage collectif intitulé "Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage" chez PULg sous la direction scientifique de V. Henry, G. Simons et D. Verpoorten].

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. **Horizontes**, v. 32, p. 73-87, 2014. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v32i1.91>

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**, v. 1, n. 28, p. 135–155, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262010>

SILVA, E. C.; OLIVEIRA, A. M. Línguas estrangeiras no contexto do ensino remoto emergencial: apropriação de instrumentos para ensino e aprendizagem. 2020. **Anais do CIET:EnPED:2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância) | Temática central: “Ressignificando a presencialidade”** [...]. São Carlos: ISSN: 2316-8722, 2020. p. 1–7. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1737>

SILVA, H. **Le Jeu en Classe de Langue: Techniques et Pratiques de Classe**. Paris: CLE International, 2008.

SINGLY, F. de. **Le questionnaire: l'enquête et ses méthodes**. 4 ed. Paris: Armand Colin, 2016.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, T. M.; FERNANDES, N. da S.; NÓBREGA, M. C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino. **Educação e Pesquisa**, vol. 41, p. 757–772, 2015.

SOUZA, M.; MENDES, W. V. Uma análise sistêmico-funcional do dizer em artigos científicos de graduandos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2012, v. 28, n. spe, pp. 537-560. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000300006>>.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Atividades languageiras e atividades de trabalho. **Alfa**, v. 49, n. 2, p. 7–18, 2005.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. **Cadernos de estudos linguísticos, Campinas**, n. 44, p. 339–351, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Eds.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61–76.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Travail enseignant au quotidien**. Laval: Les Presses de L'Université de Laval, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMÁS, J.-L.; KLOETZER, L.; CLOT, Y. Coanalyser l'activité syndicale : un référentiel d'activité entre dilemmes et acquis de l'expérience syndicale. **Nouvelle revue de**

**psychosociologie**, vol. n° 18, no. 2, p. 177–194, 2014.

<https://doi.org/10.3917/nrp.018.0177>.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

URBANO, P. de T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

VAN DER MAREN, J.-M. Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In: PAQUAY, Léopold (éd.) **L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité**. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 2006. p. 65-80. doi:10.3917/dbu.paqua.2006.01.0065.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento (1925). In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 55–85.

VYGOTSKI, L. S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement (1925). **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2003. p. 61–94.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica (1926)**. 3rd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica (1927). **Teoria e método em psicologia**. 3rd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203–420.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología (1927). **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia, 1991.

VYGOTSKI, L. S. La méthode instrumentale (1930). In: BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard (eds.). **Vygotski aujourd'hui**. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 39–47.

VYGOTSKY, L. S. Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). **Obras Escogidas, Tomo III**. 2 ed. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures. Chapitre 1. **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (1931)**. Paris: La Dispute, 2014. p. 87–137.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad [1932-1934]. In: **Obras Escogidas. Tomo IV. Psicología infantil**. Madrid: Visor/ Aprendizaje y Ministerio de Educación y Ciencia, 1996, p. 251–273.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia (1934). Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, vol. 21, no. 4, p. 681–701, 2010.



VYGOTSKI, L. S. **Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation**. Recueil de textes et commentaires. (Frédéric Yvon & Yuri Zinchenko, Eds.). Moscou: Faculté de Psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011.

VYGOTSKI, L. S. 4e cours : Le problème du milieu en pédologie (1934). *In*: MARTIN, Irina Leopoldoff Martin; SCHNEUWLY, Bernard (eds.). **La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)**. Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Berne: Peter Lang, 2018. p. 111–130.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage (1934)**. Paris: La Dispute, 1997.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1a. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 376.

VOLOCHINOV, V. **Marxisme et philosophie du langage (1929)**. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

WISNER, A. **Réflexions sur l'ergonomie (1962-1995)**. Toulouse: Octarès, 1995.

WISNER, A. Questions épistémologiques en ergonomies et en analyse du travail. *In*: DANIELLOU, François (ed.). **L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques**. Toulouse: Octares, 1996. p. 29–55.

## ANEXOS

### Anexo A - Resoluções e Decretos que regem o CEL

#### A.1 Decreto nº 27.270, de 10-08-1987

DECRETO N. 27.270, DE 10 DE AGOSTO DE 1987

*Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas*  
ORESTES QUÉRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão lingüística;
- enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
- superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual,

Decreta:

Artigo 1.º - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.

Parágrafo único - A criação dos Centros de Estudos de Línguas faz parte de um conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual de 1.º e 2.º graus, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas.

Artigo 2.º - Competirá à Secretaria da Educação a implantação e instalação gradual dos Centros de Estudos de Línguas nas unidades escolares da rede estadual de ensino fornecendo, para tanto, os recursos materiais e humanos necessários.

Artigo 3.º - A Secretaria da Educação, no prazo de 30 (trinta) dias, baixará normas complementares para a devida execução deste decreto.

Artigo 4.º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de agosto de 1987.

ORESTES QUÉRCIA

Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação

Antonio Carlos Mesquita, Secretário do Governo

Publicado na Secretaria de Estado do Governo, aos 10 de agosto de 1987.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>

Acesso em 01/08/2018

#### A.2. Decreto nº 54.758 de 10-09-2009

DECRETO Nº 54.758, DE 10 DE SETEMBRO DE 2009

*Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas - CELs e dá providências correlatas*

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o disposto na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional;

Considerando as inovações introduzidas nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual;

Considerando a importância de se assegurar aos alunos da rede pública estadual a oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão;

Considerando a necessidades de se propiciar aos alunos instrumento de acesso às novas tecnologias e ao mercado de trabalho que exige cada vez mais o domínio de um idioma estrangeiro; e

Considerando a oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino da língua espanhola, a partir de 2010,

Decreta:

Artigo 1º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs, criados no âmbito da rede estadual de ensino pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, ficam disciplinados nos termos deste decreto.

Artigo 2º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs de que trata o artigo 1º deste decreto têm por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar.

Parágrafo único - Os cursos de língua estrangeira moderna oferecidos nos centros de que trata o “caput” deste artigo destinam-se aos alunos do ensino fundamental, a partir da 6ª série, e aos do ensino médio.

Artigo 3º - O ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas - CELs, deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular.

Artigo 4º - A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CELs, dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade.

Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.

Artigo 6º - A Secretaria da Educação poderá baixar normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o parágrafo único do artigo 1º, e os artigos 2º e 3º do Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de setembro de 2009

JOSÉ SERRA

Paulo Renato Costa Souza

Secretário da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 10 de setembro de 2009.

Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54758-10.09.2009.html>

Acesso em 01/08/2018

### A.3. Resolução SE 44, de 13-8-2014

#### Resolução SE 44, de 13-8-2014

Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do disposto no Decreto 27.270, de 10-08-1987, alterado pelo Decreto 54.758, de 10-09-2009, e considerando:

o êxito alcançado pelos Centros de Estudos de Línguas - CELs, como espaço de enriquecimento curricular que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística;

a iniciativa de se expandir esse espaço de enriquecimento curricular para acesso de alunos de escolas de outras esferas administrativas, além do âmbito da Secretaria da Educação,

Resolve:

#### **SEÇÃO I - Caracterização, Destinação, Objetivo e Denominação**

Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui-se uma unidade de ensino vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola estadual, e se destina a atender alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, que se encontrem com frequência regular na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual ou das redes municipais, que tenham aderido ao Programa

São Paulo Faz Escola.

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar aos alunos enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

§ 2º - O CEL deverá ter a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola vinculadora manter, em local visível e de livre acesso, a identificação do CEL e a relação dos cursos de língua estrangeira oferecidos.

§ 3º - As matrículas dos alunos do Ensino Médio do Centro Paula Souza ou das escolas das redes municipais que aderiram ao Programa São Paulo Faz Escola serão efetuadas em vagas remanescentes ao atendimento à demanda das escolas estaduais desta Secretaria da Educação.

## **SEÇÃO II - Criação, Instalação, Organização e Funcionamento**

Artigo 2º - Para criação e instalação de CEL, poderá ser solicitada autorização da Secretaria da Educação mediante proposta elaborada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, com anuência da escola à qual o CEL se vinculará, após análise e parecer da Diretoria de Ensino da região, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, devendo a proposta conter informações que comprovem a existência de:

I - demanda escolar, juntando-se a relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos que se pretende oferecer;

II - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

III - docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

IV - recursos didático-pedagógicos;

V - espaço físico adequado ao funcionamento do CEL e que garanta a continuidade dos cursos, tendo localização estratégica, com facilidade de acesso.

Artigo 3º - A organização e o funcionamento do CEL deverão atender, no que couber, o contido nas Normas Regimentais Básicas, estabelecidas para as escolas estaduais. Parágrafo único - Os objetivos e a organização do CEL deverão constar da proposta pedagógica da escola vinculadora e de seu regimento.

Artigo 4º - As aulas das turmas do CEL acompanharão o calendário escolar da unidade vinculadora, respeitado o cumprimento da carga horária prevista para os cursos, de acordo com o estabelecido nesta resolução.

## **SEÇÃO III - Cursos, Turmas de Alunos e Materiais Didático-Pedagógicos**

Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna, preferencialmente em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental ou médio da região.

§ 1º - A organização dos cursos a serem oferecidos pelo CEL deverá observar a seguinte ordem de prioridade:

1 - curso de língua espanhola;

2 - continuidade dos cursos de línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos na presente resolução;

3 - implantação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio;

4 - implantação gradativa de cursos do idioma mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.

§ 2º - Os cursos de inglês, de que trata o item 3 do parágrafo 1º deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral nesse idioma.

Artigo 6º - Na organização dos cursos do CEL, dever-se-á observar que:

I - os cursos de que tratam os itens 1, 2 e 4 do parágrafo 1º do artigo 5º desta resolução:

a) terão dois níveis de estudos (Nível I e Nível II), com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;

b) cada um dos níveis, a que se refere a alínea anterior, será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas,

distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

II - os cursos de que trata o item 3 do parágrafo 1º do artigo 5º desta resolução:

a) terão um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de 133 (cento e trinta e três) horas, correspondendo a 160 (cento e sessenta) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, no decorrer de um mesmo ano letivo;

b) no nível/estágio único, de 160 (cento e sessenta) aulas, a que se refere a alínea anterior, as atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

§ 1º - O horário das aulas será organizado de forma a compatibilizar os interesses e necessidades da escola e dos alunos, observando-se, no caso de oferta de horário com 4 (quatro) aulas sequenciais, um intervalo de até 20 (vinte) minutos para recreio, entre as 2 (duas) primeiras e as 2 (duas) últimas aulas.

§ 2º - Para atender prioritariamente, ainda que não exclusivamente, alunos trabalhadores, que cursem o ensino fundamental ou o médio, poderão ser criadas turmas de alunos aos sábados, com 4 (quatro) aulas sequenciais, na forma prevista no parágrafo 1º deste artigo.

Artigo 7º - Na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos: turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis: turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá autorizar o funcionamento de turmas com o mínimo de 15(quinze) alunos, somente quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II, para fins de conclusão do curso.

§ 2º - Excepcionalmente, a Diretoria de Ensino poderá autorizar a constituição, a partir do segundo estágio do Nível I, de turma com número reduzido de alunos, de diferentes estágios, desde que os estudos não sejam iniciais ou únicos e se destinem a garantir a continuidade e/ou a conclusão do curso.

Artigo 8º - O CEL poderá, semestralmente, abrir período de inscrições para formação de novas turmas de alunos, em cursos que tenham apresentado índices mínimos de evasão ou de cancelamento de matrícula, não superiores a 10% da quantidade inicial de alunos, no ano corrente, observadas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá autorizar, em caráter excepcional, a abertura de inscrições e formação de novas turmas para cursos que tenham apresentado índices de evasão ou de cancelamento de matrícula superiores ao estabelecido no caput deste artigo, mas sem ultrapassar o limite de 20% da quantidade inicial, desde que a autorização seja solicitada pelo Diretor de Escola da unidade vinculadora, com justificativa e com proposta de trabalho que vise à melhoria dos resultados obtidos.

§ 2º - A possibilidade excepcional prevista no parágrafo 1º deste artigo não se aplica aos cursos de Inglês oferecidos pelos CELs.

#### **SEÇÃO IV - Matrícula e Frequência**

Artigo 9º - Terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos no CEL o aluno que comprove estar matriculado e frequentando regularmente um dos seguintes cursos:

I - de Ensino Fundamental, a partir do 7º ano, ou de Ensino Médio, na rede pública estadual;

II - da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na rede pública estadual;

III - de Ensino Fundamental, a partir do 7º ano, em escola de prefeitura participante do Programa São Paulo Faz Escola; ou

IV - de Ensino Médio, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

§ 1º - A inscrição e a matrícula do aluno serão efetuadas pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao Diretor de Escola da unidade vinculadora.

§ 2º - No ato de inscrição, o aluno poderá optar, na ordem de sua preferência, por até dois cursos de idiomas, dentre os oferecidos pelo CEL, a fim de ampliar suas possibilidades de conseguir matrícula, de acordo com a quantidade de vagas de cada curso.

§ 3º - A matrícula de alunos dos cursos relacionados nos incisos III e IV deste artigo estará condicionada à existência de vagas remanescentes, após atendimento a alunos dos cursos relacionados nos incisos I e II, referentes a escolas estaduais da rede pública desta Pasta.

§ 4º - Será permitida ao aluno do CEL matrícula concomitante em mais de uma língua estrangeira, desde que, quando constituída uma turma de determinado idioma, existam vagas remanescentes, inclusive com relação a cursos oferecidos, na modalidade a distância, pela Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo - EVESP.

§ 5º - A desistência do aluno ou o número de suas ausências injustificadas, superior a 20% do total de aulas dadas, na escola estadual ou municipal em que esteja matriculado, implicará o imediato cancelamento de sua matrícula no CEL.

§ 6º - O aluno que atingir índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas, em qualquer dos estágios de qualquer curso do CEL, perderá o direito à renovação de sua matrícula no curso.

§ 7º - O Diretor de Escola da unidade vinculadora poderá, em caráter excepcional, mediante comprovada justificativa, deferir pedido de renovação de matrícula do aluno a que se refere o disposto no parágrafo 6º deste artigo.

§ 8º - Ficará assegurada a continuidade de estudos ao aluno de escola estadual que vier a ser municipalizada, nos termos do convênio da Parceria Estado-Município, desde que este aluno já tenha concluído satisfatoriamente, pelo menos, 1 (um) estágio de estudos no CEL.

Artigo 10 - No atendimento à demanda, as vagas do CEL serão distribuídas, com observância ao disposto no parágrafo 3º do artigo 9º desta resolução, aos alunos da escola vinculadora e àqueles das outras escolas estaduais e municipais da região, reservando-se, no mínimo, 40% do total de vagas, para jovens matriculados no Ensino Médio.

Parágrafo único - Havendo demanda superior à oferta de vagas do curso de Inglês, terão preferência os alunos do Ensino Médio que comprovem possuir desempenho escolar satisfatório e maior percentual de frequência às aulas nas respectivas escolas.

Artigo 11 - Será permitida, ao aluno concluinte da 3ª série do Ensino Médio, a continuidade de estudos no CEL, para possibilitar a conclusão de seu curso de língua estrangeira, independentemente da série do Ensino Médio em que se encontrava no momento de sua matrícula no CEL.

#### **SEÇÃO V - Avaliação e Classificação do Aluno e Escrituração Escolar**

Artigo 12 - A avaliação de aprendizagem do aluno, de responsabilidade do professor da respectiva turma, será realizada de forma contínua e sistemática.

Parágrafo único - O CEL deverá manter modelo próprio de ficha individual de aluno, contendo:

1 - informações que permitam acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, bem como das habilidades adquiridas em determinado estágio do curso, com vistas à classificação do aluno em estágio adequado ao nível de desenvolvimento atingido;

2 - síntese dos conhecimentos e das habilidades a serem adquiridos em cada estágio e os resultados obtidos nas avaliações propostas nos planos de ensino de cada idioma.

Artigo 13 - A classificação do aluno far-se-á sempre em estágio posterior ao já cursado, devendo haver planejamento e desenvolvimento das aulas a partir do nível de aprendizagem alcançado pela turma no estágio precedente.

Parágrafo único - Na classificação de alunos do Nível I para o Nível II, bem como ao término do 3º estágio do Nível II, o Conselho Consultivo, de que trata o artigo 24 desta resolução, poderá, considerando os resultados alcançados pelo aluno, decidir pelo cumprimento de mais um semestre de estudos, para reforço da aprendizagem.

Artigo 14 - A escrituração escolar dos alunos matriculados no CEL observará os mesmos procedimentos adotados nos cursos regulares, devendo o registro dos resultados, nas sínteses bimestrais e finais de avaliação do aproveitamento do aluno, ser efetuado em escala numérica de notas, com números inteiros, variáveis de 0 (zero) a 10 (dez).

§ 1º - O aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito à expedição de certificado de conclusão.

§ 2º - Ao aluno que, antes da conclusão do curso, obtiver, ao término de qualquer estágio, rendimento satisfatório, poderá ser expedida, pela escola vinculadora, declaração comprobatória da realização dos estudos.

§ 3º - Ao término de cada estágio do curso, a escola vinculadora deverá fornecer à escola em que o aluno esteja regularmente matriculado, informações sobre o seu desempenho escolar no CEL, a carga horária cumprida, bem como o estágio realizado e/ou o nível concluído pelo aluno.

§ 4º - As informações referidas no parágrafo 3º deste artigo deverão constar, obrigatoriamente, do histórico escolar do aluno, a título de enriquecimento curricular.

§ 5º - Os registros de resultados bimestrais e semestrais, bem como o aproveitamento final, deverão obrigatoriamente ser digitados no Sistema Corporativo da Secretaria da Educação.

§ 6º - Os registros, a que se refere o parágrafo anterior, serão expressos em escala numérica de notas, em números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez), sendo que, quando se obtiver resultado em número fracionado, o arredondamento dar-se-á para o número inteiro imediatamente superior.

§ 7º - Aplicar-se-á como parâmetro, para avaliação do desempenho escolar do aluno, a nota 5 (cinco), sendo considerado satisfatório o desempenho a que se tenha aferido nota igual ou superior a 5 (cinco).

#### **SEÇÃO VI - Atribuição de Aulas, Credenciamento e Avaliação de Docentes**

Artigo 15 - As aulas do CEL, respeitadas, no que couber, as normas referentes ao processo anual de atribuição de classes e aulas, deverão ser atribuídas a docentes inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção da escola vinculadora, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência;

II - portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular ou, nesta ordem sequencial, de diploma de curso de nível superior, do qual constem 160 (cento e sessenta) horas de estudos de uma das disciplinas da base nacional comum, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas no idioma pretendido, comprovando as competências e as habilidades básicas de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento, exigidas para a docência desse idioma;

III - aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência.

Parágrafo único - Poderão, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas do CEL a profissional graduado em curso de nível superior que seja portador de exame de proficiência linguística no idioma objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais a que se referem os incisos deste artigo.

Artigo 16 - O docente que, por qualquer motivo, desistir das aulas que lhe forem atribuídas no CEL não poderá ter nova atribuição de aulas no mesmo ano da desistência.

Artigo 17 - Nos procedimentos de credenciamento e no processo de avaliação de desempenho dos docentes ao final de cada estágio do curso, deverão ser considerados os seguintes critérios:

I - a participação em cursos de capacitação e/ou de orientação técnica específicos da língua estrangeira objeto da docência;

II - a assiduidade do docente e a qualidade do seu trabalho relativamente ao desempenho escolar de seus alunos, em termos de aproveitamento e permanência, no caso de possuir experiência anterior;

III - a realização de exame de proficiência, comprovada por instituição de renomada competência.

Artigo 18 - Os candidatos inscritos e credenciados serão classificados, de acordo com a habilitação ou qualificação que apresentem, observada a ordem de prioridade estabelecida no artigo 15 desta resolução e com as pontuações obtidas na seguinte conformidade:

I - quanto ao tempo de serviço

a) 0,005 (cinco milésimos) por dia de efetivo exercício em CEL;

b) 0,001 (um milésimo) por dia de efetivo exercício no magistério público do Estado de São Paulo, no campo de atuação referente a aulas do ensino fundamental e/ou médio;

c) 0,001 (um milésimo) por dia de efetivo exercício no magistério do ensino fundamental e/ou médio de qualquer esfera pública;

d) 0,002 (dois milésimos) por dia de efetivo exercício no ensino da língua estrangeira objeto da inscrição, em instituição privada, desde que de renomada competência;

II - quanto aos títulos específicos para o idioma pretendido:

a) 3,0 (três) pontos para certificado de exame de proficiência, último nível ou grau;

b) 1,0 (um) ponto por curso de língua estrangeira e/ou de extensão cultural, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas, comprovadamente realizado nos últimos quatro anos, no Brasil ou no exterior, por instituição de reconhecida competência: até o máximo de 3,0 (três) pontos;

c) 1,0 (um) ponto por participação em orientação técnica promovida pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, nos últimos quatro anos, em parceria com instituições de renomada competência, até o máximo de 5,0 pontos;

d) 5,0 (cinco) pontos, por diploma de Mestrado, na língua estrangeira objeto da inscrição;

e) 10,0 (dez) pontos, por diploma de Doutorado, na língua estrangeira objeto da inscrição.

§ 1º - Poderão ser reconduzidos, em continuidade, para o exercício do ano letivo subsequente, os docentes afastados junto aos CELs, inclusive titulares de cargo de outras Diretorias de Ensino, desde que:

1 - o desempenho profissional e pessoal do docente tenha sido avaliado como eficiente e satisfatório, observadas as demais disposições previstas na legislação pertinente;

2 - o total de aulas, objeto da docência, disponíveis no CEL, não seja inferior ao total de aulas da jornada em que o titular de cargo esteja incluído.

§ 2º - Em caso de docente que venha a ministrar aulas de determinado idioma em mais de um CEL, o atendimento ao total de aulas disponíveis, de que trata o item 2 do parágrafo anterior, poderá resultar da soma das aulas existentes nos CELs.

#### **SEÇÃO VII - Professor Coordenador**

Artigo 19 - Poderá contar com posto de trabalho de Professor Coordenador o CEL que apresente o total de, no mínimo, 240 (duzentos e quarenta) alunos por semestre.

Parágrafo único - Não haverá substituição para o Professor Coordenador do CEL, devendo ocorrer designação de outro docente quando o referido professor tiver a designação cessada a seu pedido, mediante solicitação por escrito, ou a critério da Administração.

Artigo 20 - A indicação de docente para ocupar posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, mediante designação, deverá recair em candidato que demonstre possuir:

I - liderança e competência profissional;

II - capacidade para assessorar a direção da escola vinculadora na gestão das ações e atividades do CEL;

III - criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos no CEL, de forma integrada aos da unidade vinculadora;

IV - receptividade a mudanças e inovações pedagógicas;

V - afinidade com a realização de trabalho cooperativo e em equipe.

Artigo 21 - São requisitos para candidatar-se ao posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL:

I - ser docente integrante do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação;

II - ter, no mínimo, cinco anos de experiência como docente de Língua Estrangeira Moderna e/ou de Língua Portuguesa;

III - ser portador de diploma de licenciatura plena em Letras, preferencialmente com habilitação em uma língua estrangeira moderna;

IV - apresentar proposta de trabalho escrita, para ser avaliada pelo Conselho Consultivo do CEL, de que trata o artigo 24 desta resolução.

Parágrafo único - A indicação para Professor Coordenador do CEL poderá recair em docente readaptado, desde que apresente prévia manifestação favorável da Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS, da Secretaria de Gestão Pública, e que atenda os requisitos constantes dos incisos deste artigo, bem como



demonstre possuir perfil profissional, na conformidade do que dispõe o artigo 20 desta resolução.

Artigo 22 - Ao docente designado para o exercício das atribuições de Professor Coordenador do CEL caberá:

I - responsabilizar-se pelo cumprimento da proposta pedagógica e normas de funcionamento e organização do CEL;

II - assessorar o Diretor de Escola da unidade vinculadora quanto às decisões referentes ao CEL, tais como as que tratem de matrículas, agrupamentos de alunos, organização curricular, utilização de recursos didáticos, horário de aulas e calendário escolar;

III - assessorar a direção da unidade vinculadora na coordenação das atividades de planejamento e avaliação dos cursos de língua estrangeira, assim como na elaboração dos respectivos planos de curso, zelando pelo seu cumprimento;

IV - desenvolver atividades, em conjunto com o professor coordenador da escola vinculadora, que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;

V - garantir a orientação pedagógica nas diversas etapas do curso, coordenando as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores;

VI - estabelecer, em conjunto com os professores, os procedimentos de controle e avaliação do processo de ensino e aprendizagem continuada;

VII - buscar a colaboração e parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o enriquecimento, tanto da capacitação de professores, quanto da aprendizagem dos alunos;

VIII - informar e orientar a comunidade escolar e local acerca do funcionamento do CEL, de modo que haja maior colaboração e participação de todos no processo educativo;

IX - elaborar relatório semestral das atividades do CEL;

X - realizar reuniões com professores, pais e alunos.

Artigo 23 - O docente designado Professor Coordenador do CEL cumprirá carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas proporcionalmente pelos dias e turnos de funcionamento do centro, fazendo jus ao pagamento da Gratificação de Função instituída pela Lei Complementar 1.018, de 15-10-2007.

§ 1º - O Professor Coordenador do CEL usufruirá férias de acordo com o calendário escolar, juntamente com seus pares docentes.

§ 2º - A designação do Professor Coordenador será cessada quando, em decorrência da redução da demanda por vagas, o CEL deixar de apresentar o número mínimo de alunos estabelecido no caput do artigo 19 desta resolução ou, mediante deliberação fundamentada do Conselho Consultivo, de que trata o artigo 24 desta resolução, quando se constatar, com relação ao Professor Coordenador, o descumprimento de suas atribuições, impeditivo à continuidade dos trabalhos e/ou à sua recondução para o ano subsequente.

#### **SEÇÃO VIII - Conselho Consultivo do CEL**

Artigo 24 - O CEL contará com um Conselho Consultivo, assim constituído:

I - Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora, que assumirá a presidência do Conselho;

II - Professor Coordenador do CEL, quando o centro comportar este posto de trabalho;

III - Professor Coordenador da unidade vinculadora;

IV - dois professores representantes do CEL;

V - um representante dos docentes de Língua Estrangeira Moderna da escola vinculadora;

VI - alunos representantes de cursos do CEL, preferencialmente os que estejam cursando o Nível II, até o máximo de 4 (quatro) alunos.

Parágrafo único - O Conselho Consultivo reunir-se-á ordinariamente, antecedendo o início e o término de cada estágio dos cursos, e extraordinariamente, quando necessário, por convocação do Diretor de Escola da unidade vinculadora.

Artigo 25 - O Conselho Consultivo do CEL, cujas atribuições deverão estar definidas no regimento da escola vinculadora, responsabilizar-se-á por:

I - desenvolver atividades que possibilitem orientar os alunos da região sobre os cursos oferecidos pelo CEL,

de forma a evitar escolhas inadequadas e consequentes evasões;

II - decidir sobre a realização de avaliação de competência de alunos, com vistas a garantir sua inserção em turmas e estágios mais adequados ao conhecimento comprovadamente adquirido;

III - realizar o processo de seleção e classificação dos candidatos ao posto de trabalho de Professor Coordenador, avaliar as propostas de trabalho apresentadas, decidindo sobre a pontuação, de zero a dez pontos, a que cada candidato faça jus e que irá integrar a respectiva classificação no processo de seleção;

IV - analisar o relatório semestral de atividades do CEL, elaborado pelo Professor Coordenador, contemplando o desempenho dos alunos, e decidir sobre a manutenção de atividades, a supressão de cursos com pouca demanda ou grande evasão, a correção de possíveis desvios e/ou a adoção de medidas necessárias à otimização de resultados;

V - avaliar, ao final de cada estágio dos cursos, o desempenho do Professor Coordenador e dos docentes em exercício no CEL.

### **SEÇÃO IX - Deveres e Responsabilidades**

Artigo 26 - O Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora, responsável pela gestão do CEL, no âmbito de suas atribuições, deverá:

I - coordenar, avaliar, integrar e articular todas as atividades de planejamento, organização e funcionamento do CEL;

II - organizar o atendimento à demanda do CEL, conjuntamente com a direção das demais escolas da região;

III - efetuar o controle da matrícula, assegurando registros específicos para os alunos matriculados no CEL;

IV - acompanhar, rotineiramente, no Sistema de Cadastro de Alunos e no Sistema Corporativo da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA, os registros de matrícula dos alunos do CEL nas respectivas escolas de origem;

V - expedir documentos escolares, tais como: atestados e certificados de conclusão referentes ao curso do CEL realizado pelo aluno;

VI - promover e conduzir processo de seleção, classificação e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, adotando os seguintes procedimentos:

a) divulgar, por publicação no Diário Oficial e por edital, na escola vinculadora e na Diretoria de Ensino, durante um período mínimo de dez dias corridos, a partir do início do ano letivo, os critérios e requisitos do processo seletivo, bem como o prazo para inscrição dos interessados;

b) após o processo de seleção e classificação realizado pelo Conselho Consultivo do CEL, entrevistar os candidatos classificados, juntamente com o supervisor de ensino da unidade, para avaliar e indicar o Professor Coordenador do CEL a ser designado pelo Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 27 - A Diretoria de Ensino responsabilizar-se-á por:

I - coordenar e acompanhar o processo de seleção, classificação e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, a ser realizado pelo Conselho Consultivo do CEL;

II - homologar o processo de seleção e classificação realizado pelo Conselho Consultivo e designar o Professor Coordenador do CEL, indicado pelo Diretor de Escola da unidade vinculadora;

III - acompanhar, avaliar e orientar a organização e o funcionamento do CEL.

### **SEÇÃO X - Disposições Finais**

Artigo 28 - Para fins de definição do módulo de pessoal da unidade vinculadora, bem como de cálculo para repasse de recursos financeiros, as turmas de alunos do CEL integrarão o total de classes em funcionamento na unidade vinculadora, na proporção de cada grupo de 2 (duas) turmas do CEL ser considerado como 1 (uma)

classe.

§ 1º - A direção da unidade vinculadora deverá, com a indicação de, pelo menos, um de seus servidores, assegurar a implementação dos trabalhos relativos à escrituração de documentos escolares dos alunos do CEL.

§ 2º - O CEL que mantenha funcionamento aos sábados contará, nesses dias, com a atuação de:

1 - um Agente de Organização Escolar, para atender e acompanhar as atividades dos alunos do CEL, em termos de movimentação, intervalos de aulas/recreio e infraestrutura de forma geral; e

2 - um Professor Coordenador ou Vice-Diretor de Escola da unidade vinculadora, que se responsabilizará pela organização e coordenação dos trabalhos no CEL, em termos de utilização do espaço físico na escola, disponibilização de materiais, acompanhamento das atividades desenvolvidas e bom andamento das aulas.

Artigo 29 - As Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, nas respectivas áreas de competência, gerenciarão a aplicação do disposto nesta resolução, expedindo, se necessário, orientações complementares.

Artigo 30 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, sendo que as disposições do artigo 6º, do § 3º do artigo 9º, do § 5º do artigo 14 e do caput do artigo 19 somente surtirão efeito a partir de 01-01-2015, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, as Resoluções SE 81, de 4.11.2009, e 67, de 19.6.2012.

(Republicada por ter saído com incorreções)

Nota:

Decreto 27.270/87;

Decreto 54.758/09;

Lei complementar 1.018/07;

Revoga Res. SE nº 81/09;

Revoga Res. SE nº 67/12.

Alterada pela Resolução SE 11, de 29-1-2016

Alterada pela Resolução SE-43, de 3-7-2018

#### A.4. Resolução SE 70, de 26-10-2010

##### **Resolução SE 70, de 26-10-2010**

*Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou o Comitê Gestor para elaboração de provas de que trata a Resolução SE nº 69, de 1º .10.2009, resolve:

Artigo 1º- Fica aprovado o Anexo desta resolução, que apresenta os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual nos exames, concursos e processos seletivos, promovidos por esta Pasta, e os referenciais bibliográficos que fundamentam esses certames.

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Res. SE nºs 80, de 3.11.2009; 87, de 30.11.2009; 90, de 3.12.2009; 2, de 5.1.2010, e 9, de 27.1.2010.

Perfis Profissionais e Referenciais Bibliográficos para Exames, Concurso e/ou Processos Seletivos de Educadores PEB I, PEB II, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino  
26 de Outubro de 2010

## SUMÁRIO

1 PERFIS PROFISSIONAIS .....	4
1.1 PROFESSOR PEB-I - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO) .....	4
[...]	
1.2 PROFESSOR PEB-II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO) E/OU ENSINO MÉDIO .....	22
1.2.1 Perfil: Comum a todas as áreas .....	22
[...]	
1.2.6 Perfil: Língua Estrangeira Moderna - Espanhol .....	43
[...]	
1.2.17 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Alemão (CELS) .....	89
1.2.18 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (CELS) .....	90
1.2.19 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Francês (CELS) .....	90
1.2.20 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Inglês (CELS) .....	90
1.2.21 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Italiano (CELS) .....	90
1.2.22 Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Japonês (CELS) .....	90
[...]	

### PERFIS PROFISSIONAIS

[...]

#### PROFESSOR PEB-II - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO) E/OU ENSINO MÉDIO

Perfil: Comum a todas as áreas

##### \* Cultura geral e profissional

Uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo.

A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.

##### \* Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e a sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas.

Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social.

Igualmente, políticas públicas da educação, dados estatísticos, quadro geral da situação da educação no país, relações da educação com o trabalho, relações entre escola e sociedade são informações essenciais para o conhecimento do sistema educativo e, ainda, a análise da escola como instituição – sua organização, relações internas e externas – concepção de comunidade escolar, gestão escolar democrática, conselho de escola e proposta pedagógica da escola, entre outros.

##### \* Conhecimento pedagógico

Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação da aprendizagem dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros.

São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.

\* Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto à relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas.

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e sobre as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e a trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com as quais vai trabalhar.

#### **Competências do professor PEB-II**

1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.

2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública, utilizando conceitos tais como:

\* sistema de ensino; sistema de ensino estadual e municipal;

\* âmbitos da gestão das políticas educacionais - nacional, estadual e municipal, MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação;

3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.

4. Compreender a natureza dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar ações para trabalhar com esses impactos externos, seja para aproveitá-los como enriquecimento dos conteúdos curriculares seja para atenuar eventuais efeitos negativos.

5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.

6. Diante de informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta:

\* o conteúdo a ser aprendido e as competências e habilidades a ele associados;

\* as estratégias a serem adotadas;

\* os materiais e recursos de apoio à aprendizagem;

\* as formas de agrupamento dos alunos nas atividades previstas;

\* as atividades de professor e aluno distribuídas no tempo, de modo a ficar claro o percurso a ser realizado para que a aprendizagem aconteça;

\* o tipo de acompanhamento que o professor deve fazer ao longo do percurso;

\* as estratégias de avaliação e as possíveis estratégias de recuperação na hipótese de dificuldades de aprendizagem.

7. Demonstrar domínio de conceitos que envolvem as questões sobre violência na escola e no seu entorno, de bullying e de indisciplina geral.

8. Incentivar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e à questão ambiental.

9. Compreender os mecanismos institucionais de monitoramento de desempenho acadêmico dos alunos, ao longo de sua trajetória escolar, tais como:

\* organização em ciclos;

\* progressão continuada;

\* recuperação da aprendizagem conforme organizado no sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

10. Demonstrar domínio de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

#### Habilidades do professor PEB-II

1. Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.

2. Identificar, dada uma situação problema, formas de atuação docente, possíveis de serem implementadas, considerando o contexto das políticas de currículo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola.

3. Identificar a composição, os papéis e funções da equipe de uma escola e as normas que devem reger as relações entre os profissionais que nela trabalham.

4. Reconhecer principais leis e normas que regulamentam a profissão de professor, sendo capaz de identificar as incumbências do professor, tal como prescritas pelo Art. 13 da LDB, em situações concretas que lhe são apresentadas.

5. Diante de um problema de uma escola caracterizada, indicar os aspectos que devem ser discutidos e trabalhados coletivamente pela equipe escolar, segundo a legislação.

6. Identificar os diferentes componentes da Proposta Pedagógica.

7. Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica.

8. Compreender as fases de desenvolvimento da criança e do jovem e associar e explicar como a escola e o professor devem agir para adequar o ensino e promover a aprendizagem em cada uma dessas etapas.

9. Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação).

10. Reconhecer estratégias para gerenciar o tempo em sala de aula, nas seguintes situações, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos:

\* Existência de alunos que aprendem mais depressa e alunos mais lentos;

\* Tempo para dar conta do conteúdo previsto no plano de trabalho (anual, bimestral, semanal);

\* Sugerir e explicar formas de agrupamento dos alunos, indicando as situações para as quais são adequadas.

11. Utilizar estratégias e instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, reconhecer propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

12. Compreender o significado das avaliações externas – nacionais e internacionais – que vêm sendo aplicadas no Brasil e reconhecer alcances e limites do uso dos resultados que o país vem apresentando nessas avaliações na última década.

13. Identificar as principais características do SARESP após suas modificações de 2007.

14. Interpretar adequadamente o IDEB e o IDESP – como se constroem, para que servem, o que significam para a educação escolar brasileira e paulista.

15. Diante de situações-problema relativas às relações interpessoais que ocorrem na escola, identificar a origem do problema e as possíveis soluções.

16. Identificar os diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores, nas diferentes disciplinas.

17. Identificar estratégias preventivas e precauções que serão utilizadas no âmbito da escola e nos planos de cada professor, em relação aos temas de violência na escola e no entorno dela.

18. Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica.

19. Caracterizar as diferentes modalidades de recuperação da aprendizagem e seus objetivos específicos.

20. Identificar as principais características do regime de progressão continuada e as vantagens apresentadas na legislação, que institui a organização escolar em ciclos, do sistema de ensino público do Estado de São Paulo.

21. Identificar o espaço de trabalho coletivo – HTPC, como espaço de enriquecimento da prática docente e de participação em ações de formação continuada.

[...]

#### Perfil: Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

A aprendizagem da língua estrangeira no ensino regular e nos centros de idiomas deve promover o acesso a outras culturas, a outros modos de expressão de valores, ideias e sentimentos. Para além dos conteúdos instrumentais, têm relevância os que contribuam objetivamente para a formação de sujeitos críticos cuja formação lhes permita o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira devem constituir-se como instrumento que promova a ampliação das possibilidades de acesso aos saberes e valores construídos socialmente, contribuindo para a formação de cidadãos abertos à diferença e à diversidade linguística e cultural.

A aprendizagem da língua espanhola, especificamente, deve contribuir também para uma maior aproximação entre nós, brasileiros, e os povos falantes do espanhol. Espera-se que o contato dos estudantes com as variedades linguísticas e culturais que caracterizam o idioma contribua para a ampliação de seus horizontes e para uma formação que o capacite para a refletir criticamente sobre a língua estrangeira e também sobre sua língua materna.

#### Competências do professor de Língua Estrangeira Moderna

##### - Espanhol

1. Reconhecer a importância do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira moderna, como instrumento de acesso a outras culturas e a outros modos de expressão da identidade.

2. Compreender a importância da variedade linguística como elemento propiciador do acesso à diversidade linguística e cultural.

3. Entender o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira não com um fim em si mesmo, mas como constitutivo de um processo interdisciplinar de construção do conhecimento.

4. Valorizar e promover a criticidade como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

5. Valorizar a construção coletiva do conhecimento, aproveitando-se dos saberes materiais e imateriais que os envolvidos no processo educacional podem aportar e assimilar.

6. Compreender que a construção dos sentidos no ensino e aprendizagem de uma língua relaciona-se a um conjunto de práticas linguísticas e sociais, situadas em diferentes contextos históricos e culturais.

7. Entender a educação como uma atividade que deve promover a formação dos jovens para o exercício pleno da cidadania.

8. Reconhecer a importância das diferentes habilidades e competências que se aplicam no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira.

9. Estar atento às pesquisas recentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras.

10. Entender o ensino e a aprendizagem das linguagens como constituintes de significados, conhecimentos e valores.

#### Habilidades do professor de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

Além do perfil descrito anteriormente, estas são as habilidades que se esperam do professor de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol:

1. Reconhecer e utilizar com propriedade os elementos de coesão e coerência discursiva.

2. Identificar e refletir sobre elementos contrastivos entre o português e o espanhol.

3. Conhecer e avaliar diferentes estratégias e materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira.

4. Conhecer, avaliar e aplicar recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

5. Avaliar criticamente diferentes propostas metodológicas para o ensino de ELE;
6. Estabelecer relações entre conteúdos gramaticais e os usos do idioma.
7. Utilizar adequadamente estruturas linguísticas e vocabulário, de acordo com os contextos enunciativos.
8. Reconhecer e refletir sobre as variedades linguísticas.
9. Conhecer e promover a implementação dos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, propostas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser.
10. Reconhecer os preconceitos linguísticos presentes em nossa sociedade e refletir sobre sua ocorrência em relação à língua espanhola.
11. Reconhecer e desmitificar estereótipos e preconceitos relacionados à língua espanhola no Brasil.
12. Refletir sobre a pluralidade linguística como elemento propiciador para a formação de cidadãos.
13. Articular os conteúdos linguísticos às propostas curriculares para o ensino de língua estrangeira.
14. Identificar e aplicar estratégias de compreensão e produção de textos.
15. Ler, analisar e interpretar textos em língua espanhola, de diferentes gêneros, produzidos em diferentes contextos sócio-culturais.
16. Analisar a estrutura, a organização e a significação de tópicos e aspectos gramaticais da língua espanhola.
17. Articular conteúdos linguísticos com diferentes situações concretas de comunicação.
18. Utilizar textos não verbais para a ampliação dos sentidos discursivos.
19. Identificar a importância dos aspectos fonológicos para a construção de sentidos do discurso.
20. Avaliar e redirecionar o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

[...]

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Alemão (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (alemão), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (espanhol), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Francês (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (francês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Inglês (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (inglês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.5 deste documento.

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Italiano (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (italiano), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

Perfil: Língua Estrangeira Moderna – Japonês (CELS)

Respeitadas a singularidade e a especificidade do idioma estrangeiro objeto (japonês), considera-se, para fins do perfil, competências e habilidades requeridos para os professores de língua estrangeira moderna, os itens 1.2.1 e 1.2.6 deste documento.

[...]

#### **Notas:**

Res. SE nº 69/09, à pág. 201 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 80/09, à pág. 215 do vol. LXVIII



Revoga Res. SE nº 87/09, à pág. 229 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 90/09, à pág. 236 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 02/10, à pág. 100 do vol. LXIX

Revoga Res. SE nº 09/10, à pág. 112 do vol. LXIX

Alterada pela Res. SE nº 13/11

Fonte: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070\\_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM) (Acesso em 26/08/2021)

## Anexo B - Normas de Transcrição - Projeto NURC (PRETI, 1999)

### Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do níves de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

## APÊNDICES

### Apêndice A.1 - Questionário

<b>Questionário</b>
<b>Perfil dos participantes do curso de Francês para profs do CEL</b>
<p><i>O objetivo desse questionário é conhecer melhor o perfil dos alunos do curso de Francês para professores do CEL, oferecido por uma parceria entre : APFESP / Consulado da França em São Paulo / USP / Secretaria de Educação do Estado de SP. Seus resultados servirão tanto para ajudar a melhor delinear os cursos e as propostas de formação, quanto para fins de pesquisa.</i></p> <p><i>O tempo estimado para respondê-lo é de 15 a 30 minutos.</i></p> <p><i>O questionário é composto das partes a seguir:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação</li> <li>- Atuação profissional</li> <li>- Formação</li> <li>- Contexto do CEL</li> <li>- Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL</li> <li>- Termo de consentimento</li> </ul> <p><i>Endereço de e-mail</i></p>
<p><b>Parte 1)</b></p> <p><b>Identificação</b></p> <p>Nome completo</p> <p>Data de nascimento</p> <p>Iniciou o curso de sábado na APFESP em qual semestre?</p> <p>Qual sua motivação para se inscrever no curso?</p>
<p><b>Atuação profissional</b></p> <p>Diretoria de Ensino:</p> <p>CEL em que atua:</p> <p>Você atua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> somente como professor da rede pública</li> <li><input type="checkbox"/> como professor da rede pública e da rede particular</li> <li><input type="checkbox"/> como professor da rede pública e dou aulas particulares eventualmente</li> <li><input type="checkbox"/> outros</li> </ul> <p>Categoria do cargo (Titular, Categoria O, F):</p> <p>Atua como professor de outra disciplina na rede pública ou particular? Se sim, de qual disciplina?</p> <p>Atua ou atuou como professor de francês durante quantos anos? (inclui 2018)</p> <p>Atua ou atuou como professor de francês do CEL durante quantos anos? (inclui 2018)</p>
<p><b>Formação</b></p> <p>Formação (Letras, Pedagogia, Magistério, outro):</p> <p>Onde e quando aprendeu francês?</p> <p>Teve algum período de vivência em país francófono? Se sim, indique o ano, a duração, local e o motivo.</p> <p>Em geral, você participa de quantos eventos de formação de professores de francês por ano?</p> <p>Você participa dos eventos de formação de quais instituições?</p> <p>O que você mais aprecia nesses eventos?</p>
<p><b>Questões sobre atuação no contexto do CEL</b></p> <p>Quantas horas-aula de francês você dá por semana? (considere o 1o sem de 2018)</p> <p>Quantas turmas você tem? (considere o 1o sem de 2018)</p> <p>Quantos alunos de francês você tem ao todo? (considere o 1o sem de 2018)</p> <p>Quantos professores de francês existem no CEL em que você trabalha?</p>

Caso tenha outros professores de francês no CEL em que você atua, você tem a chance de encontrá-los(as) e conversar com eles(as) para trocar experiências?

- Sim, frequentemente  
 Sim, mas raramente  
 Nunca

Assinale os recursos de que você dispõe em seu contexto de ensino.

- biblioteca  
 livros didáticos para os alunos  
 livros didáticos para o professor  
 quadro negro ou lousa branca  
 rádio toca CD  
 alto falante / caixinha de som USB  
 TV  
 leitor DVD  
 tablets  
 computador  
 projetor (datashow)  
 lousa digital  
 acesso à internet via cabo  
 acesso à internet wi-fi  
 plataforma / blog / site / página do curso  
 grupo whatsapp com os alunos  
 grupo facebook com os alunos  
 outros

Do que você gosta no contexto de ensino do francês no CEL?

Do que você não gosta no contexto de ensino do francês no CEL?

### **Questões sobre a profissão professor de francês**

Com relação ao ensino do francês no CEL, no que você sente facilidade?

Com relação ao ensino do francês no CEL, no que você sente dificuldade?

Quais são os obstáculos materiais (concretos) ao seu trabalho?

Quais são os obstáculos imateriais (abstratos) ao seu trabalho?

Comentários gerais

### **Parte 2)**

#### **Situações que afetam o trabalho de ensino do francês no contexto do CEL**

*Instruções gerais*

*A. Indique seu grau de concordância ou discordância para cada uma das 18 afirmativas abaixo sobre a sua prática de ensino de francês no CEL, de acordo com a escala:*

- (1) discordo totalmente  
 (2) discordo em parte  
 (3) não concordo, nem discordo  
 (4) concordo em parte  
 (5) concordo totalmente*

*B. Em seguida, indique de que forma as situações apresentadas afetam seu trabalho de ensino do FLE.*

*As respostas nos ajudarão a compreender melhor o perfil dos professores atuantes e a desenhar propostas que respondam a essas necessidades.*

1. A falta recursos materiais (rádio, xerox, internet etc.) afeta meu trabalho.
2. O livro didático adotado no CEL afeta meu trabalho.
3. A ausência de livro didático para os alunos do CEL afeta meu trabalho
4. As turmas multisseriadas afetam meu trabalho.
5. A heterogeneidade da turma afeta meu trabalho.
6. A desistência de alunos do meio do semestre afeta meu trabalho.
7. O desinteresse e falta de comprometimento dos alunos durante a aula afetam meu trabalho.

8. O uso do português na aula por parte dos alunos afeta meu trabalho.
  9. O fato de você usar o português na aula (tradução das palavras e comandos, por exemplo) afeta seu trabalho.
  10. O fato de o ritmo da aula ser muito lento ou muito rápido afeta meu trabalho.
  11. A gestão da participação do grupo (alguns falam muito, outros falam pouco) afeta meu trabalho.
  12. A não realização das tarefas de casa pelos alunos afeta meu trabalho.
  13. Dar aulas de outra disciplina afeta meu trabalho.
  14. O fato de não saber a resposta para uma pergunta de algum aluno (ex.: vocabulário, expressões, conjugações etc.) afeta meu trabalho.
  15. A avaliação dos alunos e/ou correção de provas afeta meu trabalho.
  16. O fato de não encontrar e não poder compartilhar experiências com outros professores de francês no CEL afeta meu trabalho.
  17. O relacionamento com a direção, coordenação e colegas afeta meu trabalho.
  18. A produção de relatórios, diários, registros e demais demandas burocráticas afeta meu trabalho.
- Outros aspectos que afetam seu trabalho de ensino do FLE.

Termo de consentimento  
Fim do questionário

As respostas ao questionário possuem elementos de identificação dos participantes, se encontram arquivadas e disponíveis para consulta, junto à pesquisadora. As respostas foram compiladas e são apresentadas no capítulo 7 desta tese.

## Apêndice A.2 - Termo de Consentimento

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa sobre o o desenvolvimento dos professores de francês durante a participação em um dispositivo de formação que parta de sua prática de ensino. 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.

Nome do pesquisador principal: Eliane Gouvêa Lousada e Emily Caroline da Silva  
Instituição: Grupo de pesquisa ALTER-AGE (CNPq); Grupo de pesquisa ALTER (CNPq)

1. Propósito do estudo: estudar e compreender o trabalho educacional.
2. Procedimentos: gravações de áudio e/ou vídeo; e/ou coleta de textos escritos pelos participantes (questionários, 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 zelará pelo uso e aplicabilidade das amostras unicamente para fins científicos, apenas consentindo o seu uso futuro em projetos que atestem pelo cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos. Algumas amostras (escritas, transcritas ou em versão áudio ou vídeo) poderão ser usadas em publicações, apresentações orais e em cursos de formação, sem que haja identificação do falante e sem que seus direitos sejam atingidos.
8. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, SEM QUE A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTE SEJA REVELADA.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder minhas respostas e dados para o banco de dados do ALTER-AGE, sabendo que minha identidade e dados pessoais estarão protegidos. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia por e-mail deste formulário de consentimento.

Sim

Não

### Fim do questionário

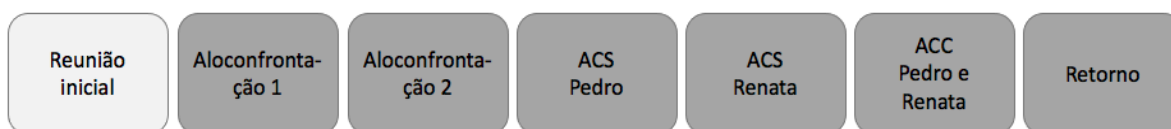
Se tiver alguma dúvida sobre este questionário, contate [emilycsilva@gmail.com](mailto:emilycsilva@gmail.com)

Clique em "enviar" para finalizar. Você receberá uma cópia de suas respostas no e-mail informado.

Este formulário foi criado em Universidade de São Paulo.

Google Formulários

## Apêndice B - Segmentação temática das entrevistas

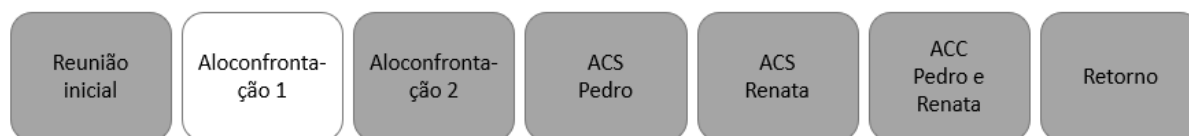


### Apêndice B.1: Segmentação temática da Reunião inicial de levantamento das dificuldades

SOT/STT	Conteúdos temáticos	Falante	Inicia no turno
SOT1	Quais as dificuldades concretas dos professores?	interveniente	1
STT1	<b>Dificuldade 1:</b> Interesse dos alunos e consequente diminuição do número de alunos no curso	Julia	4
STT2	<b>Dificuldade 2:</b> Ausência de atuação da coordenação (relatórios sobre alunos ausentes, que ficam sem resposta)	Paulo	16
STT3	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Alunos que gostam de falar muito e em português	Pedro	33
STT4	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Falta de interesse mesmo com utilização de músicas	Pedro	52
STT5	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Distração dos alunos	Paulo	69
SOT2	Comparação entre os problemas e as soluções adotadas	interveniente	80
STT6	<b>Dificuldade 3:</b> Escassez de recursos materiais para as aulas (internet, clé USB, impressões) para muitos alunos	Paulo	81
STT7	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Atitude dos alunos: falta de interesse	Paulo	101
STT8	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Tempo grande com alunos e falta de interesse	Pedro	102
STT9	<i>Retomada da dificuldade 3:</i> Recursos para preparar múltiplas atividades para os alunos	Pedro	117
SOT3	Como lidar com a falta de recursos?	interveniente	132
STT10	<b>Dificuldade 4:</b> Adoção de livro didático (a escola adota, porém nem todos alunos compram)	Julia	135
STT11	<b>Solução da dificuldade 4:</b> enviar fotos das partes principais do livro para os alunos pelo whatsapp	Julia	143
SOT4	Maneiras de superar a falta de recursos	interveniente	154
STT12	<i>Retomada da dificuldade 3:</i> Recursos existentes (tv) não são adaptados para o espaço (legenda dos vídeos fica pequena)	Paulo	160
SOT5	Como fazer as atividades no contexto dado?	interveniente	167

STT13	<i>Problematização da solução da dif.4:</i> Condições dos alunos (nem todos tem smartphone com whatsapp, alguns os pais confiscam o telefone)	Paulo	168
SOT6	Como ensinar nessas situações?	interveniente	177
STT14	<b>Solução da dificuldade 3:</b> adaptar	Paulo	184
STT15	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Ausência dos alunos - implicação na progressão do conteúdo	Paulo	188
SOT7	Como lidar e atingir os objetivos nesse cenário?	interveniente	212
STT16	<b>Dificuldade 5:</b> Número mínimo de matrícula exigido pelo Estado	Paulo	219
STT17	<i>Retomada da dificuldade 4:</i> Fornecimento de apenas um exemplar do livro didático	Paulo	229
STT18	<i>Retomada da dificuldade 3:</i> O professor faz as cópias com recursos próprios, mas alunos abandonam	Paulo	240
STT19	<i>Retomada da dificuldade 5:</i> Número de alunos mínimo exigido pelo Estado para abertura de turmas	Paulo	252
SOT8	Retomada do objetivo da intervenção	interveniente	269
STT20	<b>Solução da dificuldade 3:</b> a vontade de realizar o trabalho e o que é necessário para fazê-lo	Julia	275
STT21	<i>Problematização da solução da dif.3:</i> soluções com recursos próprios do professor custam caro em comparação ao valor da hora aula	Paulo	300
STT22	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> bons alunos têm saídas profissionais e deixam o curso	interveniente/ Paulo	318
STT23	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> A vontade de trabalhar com alunos que são visíveis e não com os que são difíceis	Julia	356
SOT9	Há estratégias para lidar com o aluno que não se interessa?	interveniente	371
STT24	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Dinâmica do grupo de alunos	Paulo	372
STT25	<i>Retomada da dificuldade 2:</i> Ausência de apoio da coordenação e cobrança sobre do professor, que atua sem recursos	Paulo	376
SOT10	Retomada do tipo de questão que a intervenção busca abordar e exemplo	interveniente	393
STT26	<i>Retomada da dificuldade 1:</i> Atitude dos alunos: quando não entendem, tendem a abandonar o curso	Paulo	397
STT27	<i>Retomada da dificuldade 2:</i> Coordenação sugere flexibilizar a rigidez e exigência dos professores	Paulo	414
STT28	<i>Retomada da dificuldade 3:</i> Recursos materiais disponíveis no contexto da Maria	Julia/Maria	447
SOT11	Escolha de duas questões mais interessantes para discutir	interveniente	466
STT29	<b>Escolha de duas questões para para discutir</b> (interesse dos alunos e uso do português)	Julia	523

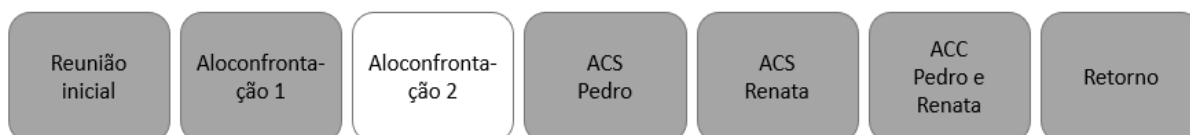




Apêndice B.2: Segmentação temática da Aloconfrontação 1 (Tema: o interesse dos alunos)

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Falante	Inicia no turno
SOT1	Recapitulação da reunião anterior e introdução do tema: como interessar os alunos? Como gerenciar a falta de interesse?	Interveniente	1
STT1	<b>Práticas:</b> É uma situação que acontece com todos?	Poligerado	4
STT2	<b>Dificuldade:</b> mudança na direção e na coordenação tem um reflexo na indisciplina dos alunos	Julia	13
STT3	<b>Dificuldade:</b> escolha do tipo de música em dissonância com o gosto dos alunos	Caio	16
<i>Visualização do vídeo da aula – Néopass</i>			
SOT2	Qual a questão enfrentada pela professora?	interveniente	26
STT4	<b>Reação ao vídeo:</b> diferença entre o CEL e o ensino regular (o CEL não tem problema de indisciplina como no regular)	poligerado	30
SOT3	<b>Práticas:</b> Como se passa a entrada na sala de aula?	interveniente	43
STT5	<b>Práticas na entrada na sala</b> por cada professor (se estão sentados, ou em pé, ou se o professor recebe os alunos ou quando chega eles já estão na sala)	poligerado	44
SOT4	Quais são as estratégias da professora do vídeo?	interveniente	73
STT6	<b>Práticas da professora no vídeo:</b> chamar a atenção de um por um, exaustivamente	poligerado	78
<i>Visualização do vídeo da ACS Néopass</i>			
SOT5	Quais são as estratégias usadas pela professora após 3 anos?	interveniente	89
STT7	<b>Práticas da professora no vídeo:</b> integrar alunos que já estão prontos	Paulo	94
SOT6	Como cada professor integra seus alunos na aula, para concentrar o interesse?	interveniente	95
STT8	<b>Práticas de Paulo:</b> os próprios alunos pedem silêncio aos colegas	Paulo	100
STT9	<b>Práticas diante do desinteresse-Caio:</b> o professor para de falar e espera os alunos	Caio	102
STT10	<b>Práticas diante do desinteresse-Paulo</b> (retomada de STT9): o professor para de falar e espera os alunos	Paulo	107
STT11	<b>Práticas diante do desinteresse-Maria:</b> enviar o aluno desinteressado para outro ateliê	Maria	112

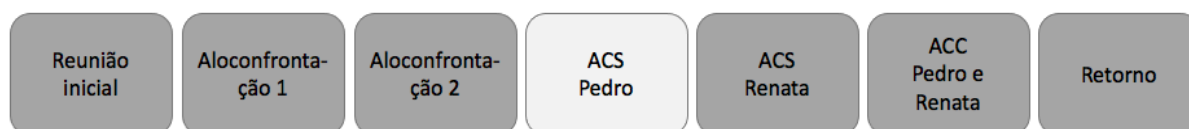
STT12	<b>Práticas diante do desinteresse-Nadia</b> ( <i>retomada de STT8 e 9</i> ): o professor para de falar e os próprios alunos pedem atenção	Nadia	125
STT13	<b>Práticas diante do desinteresse-Julia</b> : chama a atenção de forma desconstruída (piadas de ameaça fictícia)	Julia	128
SOT7	Isso quer dizer que em todas as estratégias utilizadas vocês não ignoram os alunos?	interveniente	138
STT14	<b>Práticas diante do desinteresse</b> : Preocupação em não invisibilizar o aluno na sala de aula	Julia	140
STT15	<b>Práticas para motivar</b> : Conhecer as características individuais dos alunos, auto-avaliação no final do curso	Julia	149
STT16	<b>Práticas para motivar</b> : Lista das coisas que eles gostam no início do curso para trazer e ir motivando ao longo do semestre	Caio	162
STT17	<b>Práticas para motivar</b> : Atividades com festividades comemorativas	Julia	169
SOT8	Motivação a longo prazo ou a curto prazo	interveniente	174
STT18	<b>Práticas para motivar</b> : transmissão entre os alunos mais velhos e novos e saídas escolares	Julia	178
STT19	<b>Práticas para motivar</b> : dar prêmios	Caio	192
STT20	<b>Práticas para motivar</b> : gincana cultural	Caio	193
STT21	<b>Práticas para motivar</b> ( <i>retomada de STT17</i> ): festa das nações	Nadia	198
STT22	<b>Práticas para motivar</b> ( <i>retomada de STT17</i> ): saída cultural	Paulo	209
STT23	<b>Práticas para motivar</b> ( <i>retomada de STT18</i> ): experiência dos alunos faz boa publicidade para o CEL	Paulo	218
STT24	<b>Práticas para motivar</b> ( <i>retomada de STT17</i> ): eventos culturais externos motivam	Julia	223
STT25	<b>Práticas para motivar</b> ( <i>retomada de STT17</i> ): apresentações de canções pelos alunos do infantil ao final do ano	Maria	230
SOT9	Encerramento	interveniente	242



Apêndice B.3: Segmentação temática da Aloconfrontação 2 (Tema: o uso do português)

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Falante	Turnos
SOT1	<b>Interesse dos alunos:</b> Retomada da Alo1	interveniente	1
STT1	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> relato do vídeo	Paulo	2-20
SOT2	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> retomada da discussão sobre as práticas (reações) dos professores	interveniente	21-23
STT2	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> as práticas da profa. Fernanda diante do desinteresse	Fernanda	24-27
STT3	<i>Retomada Alo 1 (Interesse dos alunos):</i> as práticas da profa. Fernanda na entrada na aula	Fernanda	28-41
	<i>Visualização excerto de aula de Julia (desinteresse dos alunos) - em que ela filma os alunos conversando e lhes pede silêncio</i>		
SOT3	Vídeo de Julia sobre desinteresse dos alunos: pergunta sobre reconstituição do contexto	interveniente	42-47
STT4	<i>Retomada do vídeo de Julia:</i> reconstituição do contexto e estratégia utilizada	Julia	48-51
SOT4	<i>Retomada do vídeo de Julia:</i> pergunta sobre a similaridade de situações entre a dos colegas e de Julia	interveniente	52
STT5	<i>Retomada do vídeo de Julia:</i> práticas - depende do contexto - se os alunos se conhecem e convivem	Fernanda	53
	<i>Visualização do excerto de aula dos Cursos Extracurriculares sobre o uso do português</i>		
SOT5	<b>Uso do português:</b> pergunta sobre compreensão e contextualização do vídeo	interveniente	62-70
STT6	<b>Uso do português pelo aluno:</b> falam em português e o professor insiste para traduzir / repetir em francês	Fernanda	71-74
STT7	<b>Uso do português pelo aluno:</b> influência das aulas regulares de inglês (tradução)	Paulo	75-77
SOT6	Pergunta sobre quais as estratégias da professora no vídeo	interveniente	78
	<i>Visualização do excerto da autoconfrontação simples dos Cursos Extracurriculares sobre o uso do português</i>		
STT8	<b>Prática utilizada no vídeo:</b> a aluna fala em português, a professora fala (traduz) em francês	Fernanda / Julia	79-88
SOT7	Pergunta se utilizam as mesmas estratégias	interveniente	89
STT9	<b>Prática para incentivar o uso do francês:</b> o professor traduz para o francês para ensinar algumas palavras	Fernanda	90

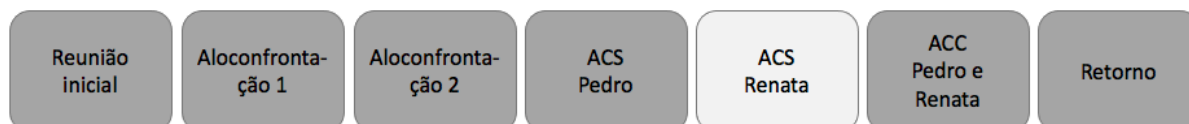
STT10	<b>Prática para incentivar o uso do francês:</b> o professor ajuda com o vocabulário	Paulo	92
SOT8	Pergunta sobre quando alunos querem falar de algo que ainda não aprenderam	interveniente	93-95
STT11	<b>Práticas para incentivar o uso do francês:</b> anotar o vocabulário novo na lousa; antecipar o vocabulário	Fernanda, Paulo	96-102
STT12	<b>Práticas para incentivar o uso do francês:</b> trabalhar o vocabulário antes de entrar na lição	Fernanda	103-106
SOT9	Pergunta sobre a possibilidade de prever quando os alunos vão falar português	interveniente	107
STT13	<b>Uso do português pelo aluno:</b> quando os alunos fazem perguntas	Fernanda	108-111
SOT10	Pergunta sobre diferentes estratégias em função dos diferentes níveis	interveniente	112
STT14	<b>Prática para evitar a desmotivação:</b> ser menos rígido no primeiro semestre	Paulo	113-116
STT15	<b>Prática para aluno desmotivado:</b> realocar em turma da mesma idade	Paulo	117-127
SOT11	Pergunta sobre o uso do português ser considerado como algo proibido	interveniente	128
STT16	<b>Uso do português pelo professor:</b> nem sempre o professor sabe o vocabulário	Fernanda	130
STT17	<b>Uso do português pelo aluno:</b> nos níveis iniciantes eles não compreendem tudo	Paulo	131-133
STT18	<b>Prática para incentivar o uso do francês:</b> aluno fala em pt, prof repete em fr, aluno repete em pt	Fernanda	134-139
SOT12	Pergunta sobre a descrição das práticas no ensino infantil	interveniente	140
STT19	<b>Práticas no ensino infantil:</b> "répétez les mots"	Maria	141-147
SOT13	Comentário sobre desenvolver a confiança para falar	interveniente	148
STT20	<b>Uso do português pelo aluno:</b> turmas diferentes com comportamentos diferentes	Fernanda	149-153
STT21	<b>Uso do português pelo aluno:</b> turmas diferentes, alguns alunos pedem para os colegas se esforçarem para falar em francês	Paulo	154-156
SOT14	Pergunta sobre a percepção do professor sobre o uso do português	interveniente	157
STT22	<b>Sentimento diante do uso do português pelo aluno:</b> Frustração quando o professor ensina e o aluno fala em português	Paulo	158-160
STT23	<b>Práticas para incentivar o uso do francês:</b> relato da reação de 2 alunos após feedback encorajando-os a falar em francês	Fernanda	161-167



*Apêndice B.4: Segmentação temática da Autoconfrontação Simples de Pedro*

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Inicia no turno	Falante
SOT1	Instruções iniciais	1	Interveniente
SOT2	<b>Contextualização</b> da aula filmada	5	Interveniente
STT1	<b>Contextualização</b>	6	Pedro
SOT3	Quais momentos da aula gostaria de comentar?	9	Interveniente
STT2	<b>Comentário geral:</b> "como suscitar interesse dos alunos" / falta de ritmo prof	14	Pedro
STT3	<b>Dificuldade:</b> a utilização de novas tecnologias	28	Pedro
STT4	<b>Condição de trabalho:</b> tem colegas de francês no CEL?	29	Interveniente
STT5	<b>Dificuldade:</b> o espaço da sala de aula	32	Pedro
SOT4	<b>Vídeo</b> - O professor traduz uma palavra para o português	41	Pedro
STT6	<b>Dificuldade:</b> "eu passo para o português muito facilmente"	43	Pedro
STT7	Tentar identificar quando é uma tradução isolada ou quando é algo mais amplo	50	Interveniente
STT8	<b>Condições de trabalho:</b> o cansaço para falar tudo em francês	55	Pedro
SOT5	Como foi a escolha para o material da aula?	71	Interveniente
STT9	<b>Contextualização da aula:</b> o material didático utilizado (fotocópias) e a atividade	72	Pedro
STT10	<b>Contextualização da aula:</b> a escolha e a fonte do material didático	74	Pedro
SOT6	<b>Vídeo</b> - Como estava o interesse dos alunos?	89	Interveniente
STT11	<b>Contextualização da aula:</b> maior interesse dos alunos por conta da filmagem	92	Pedro
STT12	<b>Dificuldade:</b> os alunos demandam trabalho com música e em grupo	98	Pedro
SOT7	<b>Vídeo</b> - O professor não se movimenta muito na sala	110	Pedro
STT13	<b>Dificuldade:</b> não se movimenta na sala, tamanho da sala e qtd de alunos	113	Pedro
SOT8	<b>Vídeo</b> - Pergunta do aluno em português	152	Interveniente
STT14	<b>Contextualização da aula:</b> relação da pergunta do aluno com o material	154	Pedro
STT15	<b>Contextualização da aula:</b> atividades trabalhadas antes daquela aula	162	Pedro
STT16	<b>Contextualização da aula filmada:</b> como o prof trabalha a atividade de vocabulário	166	Interveniente
SOT9	<b>Vídeo</b> - Dificuldade pessoal para falar	185	Pedro
STT17	<b>Dificuldade:</b> não é fácil dar aulas de francês	186	Pedro
STT18	<b>(vídeo) Dificuldade:</b> características pessoais	192	Pedro
SOT10	<b>Vídeo</b> - De onde surgiu a ideia da atividade de produção?	214	Interveniente
STT19	<b>Contextualização da aula:</b> a atividade de produção	216	Pedro
SOT11	<b>Vídeo</b> - O professor repete a consigne	224	Pedro
STT20	<b>Reação:</b> não se dava conta que repetia as instruções em aula	227	Pedro
SOT12	O que foi mais marcante na visualização dessa aula?	242	Interveniente

STT21	<b>Reação:</b> a busca por se desenvolver mais no trabalho	243	Pedro
SOT13/STT22	O problema do interesse e do número de alunos	263	Pedro
STT23	<b>Dificuldade:</b> a diminuição do número de alunos no curso	265	Pedro
STT24	<b>Dificuldade:</b> possíveis causas da diminuição do número de alunos	273	Pedro
SOT14	Os temas da aula se relacionam com os adolescentes?	279	Interveniente
STT25	<b>Dificuldade:</b> o livro didático	280	Pedro
STT26	<b>Dificuldade:</b> a familiaridade com a tecnologia	302	Pedro
STT27	<b>Dificuldade:</b> o livro didático	312	Pedro
SOT15	Pontos que Pedro pesquisou sobre o interesse dos alunos	320	Pedro
STT28	<b>Dificuldade a partir dos temas pesquisados:</b> gostaria de usar jogos, mas não tem tempo de preparação	322	Pedro
STT29	<b>Dificuldade a partir dos temas pesquisados:</b> gestão da classe, atitude dos alunos	336	Pedro
SOT16	Temas para serem tomados posteriormente	351	Interveniente
STT30	<b>Temas a serem retomados:</b> Falta de ritmo e tornar o aluno mais ativo	352	Pedro

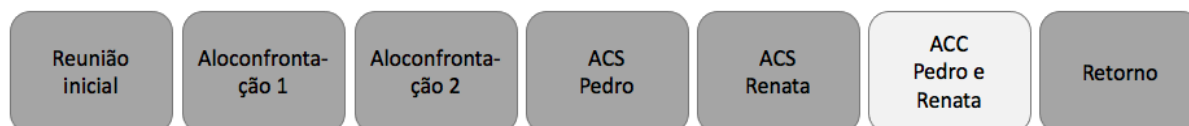


*Apêndice B.5: Segmentação temática da Autoconfrontação Simples de Renata*

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Inicia no turno	Falante
SOT1	Instruções Iniciais	1	Interveniente
STT1	<b>Contextualização</b> da gravação	4	Renata
SOT2	<b>Contextualização</b> da aula gravada	9	((vídeo))
STT2	<b>Contextualização</b> da aula: alunos comportados no vídeo	11	Renata
STT3	<b>Material didático</b> : a brochure que ela criou	17	Renata
STT4	<b>Contextualização</b> : o início da aula	19	Renata
SOT3	Como foi a reação ao se ver no vídeo?	22	Interveniente
STT5	<b>Dificuldade</b> : a organização e o espaço	25	Renata
SOT4	É possível mudar a disposição da sala de aula?	30	Interveniente
STT6	<b>Contextualização</b> : o espaço da sala de aula	31	Renata
SOT5	O atraso dos alunos	34	((vídeo))
STT7	<b>Solução</b> para o atraso: iniciar com uma música	36	Renata
STT8	<b>Práticas</b> : o uso de músicas na aula	39	Renata
SOT6	Atividade didática de reconhecer palavras da música	41-43	((vídeo))
STT9	<b>Dificuldade</b> : o início da aula ("déclancher le cours même")	46	Renata
STT10	<b>Dificuldade</b> : fazer os alunos começarem a falar em francês	52	Renata
STT11	<b>Dificuldade</b> : começo a traduzir para os alunos	62	Renata
SOT7	Não se sente segura de si em que sentido?	63	Interveniente
STT12	<b>Dificuldade</b> : gerenciar tudo ao mesmo tempo (quadro, material)	64	Renata
SOT8	Visualização do vídeo	65	((vídeo))
STT13	<b>Contextualização</b> da aula: as atividades em curso	66	Interveniente
SOT9	<b>Contextualização</b> do que se passa após o excerto gravado	85	Interveniente
STT14	<b>Contextualização</b> : as atividades didáticas realizadas	86	Renata
STT15	<b>Contextualização</b> : as atividades de retomada após as férias	90	Renata
STT16 / STT17	<b>Dificuldade</b> : pronúncia do professor e o reflexo no aluno	100	Renata
STT17	<b>Dificuldade</b> : não usar o português, explicar em francês	101	Interveniente
SOT10	Era o primeiro semestre desse grupo? A profa. fala tudo em francês.	111	Interveniente
STT18	<b>Contextualização</b> : características do grupo e uso do francês	112	Renata
SOT11	O uso do francês pelo professor na aula	117	Interveniente
STT19	<b>Dificuldade</b> : uso do francês de acordo com o grupo	118	Renata
SOT12	Era seu objetivo falar tudo em francês?	125	Interveniente
STT20	O objetivo do Centro de Línguas: fazer falar francês	126	Renata
STT21	Diferença entre os contextos da aula particular e em grupo	130	Renata
STT22	As outras tarefas do prof do CEL	132	Renata
SOT13	O que a destabiliza mais?	137	Interveniente

STT23	<b>Dificuldade:</b> as condições materiais	140	Renata
STT24	<b>Dificuldade:</b> turma com alunos de diferentes níveis (multisseriada)	142	Renata
STT25	As aulas com turmas multisseriadas e as características dos grupos	148	Renata
SOT14	Como fazer um programa para diferentes níveis?	149	Interveniente
STT26	<b>Dificuldade:</b> estabelecer uma progressão com alunos de diferentes níveis	150	Renata
STT27	<b>Dificuldade:</b> o comportamento dos alunos imaturos	158	Renata
STT28	<b>Dificuldade:</b> o livro para organizar a progressão	158	Interveniente
STT29	<b>Dificuldade:</b> fazer um diagnóstico dos alunos	166	Renata
SOT15	Como era o programa anterior?	169	Interveniente
STT30	<b>Contextualização</b> do curso (programa anterior)	172	Renata
STT31	<b>Dificuldade:</b> coisas que sabe que tem que melhorar e coisas da qual não tem consciência	174	Renata
SOT16	Continuidade da intervenção e encerramento	179	Interveniente

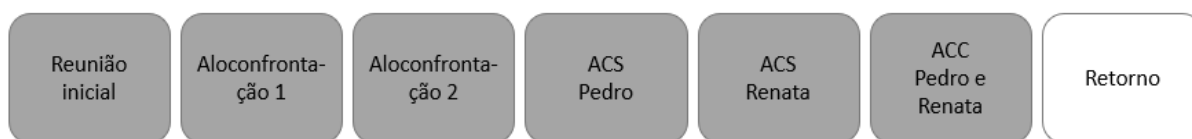




*Apêndice B.6: Segmentação temática da Autoconfrontação Cruzada de Pedro e Renata*

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Inicia em	Falante
SOT1	Instruções iniciais	1	Interveniente
STT1	Caracterização / contextualização da aula	8	Pedro
SOT2	Vídeo Pedro	14	vídeo
STT2	Uso do projetor / tecnologias	19	Renata
STT3	Uso do português para fazer compreender	32	Renata
STT4	Ensino da gramática	44	Pedro
STT5	A insegurança do professor	66	Renata
STT6	A instrução (consigne) / a compreensão da atividade / avançar o conteúdo do passado diante de uma pergunta	70	Renata
STT7	O livro didático e o trabalho com vocabulário	76	Pedro
STT8	O currículo e a gestão da progressão	86	Pedro
STT9	Os grupos multisseriados e heterogêneos	93	Interveniente
STT10	Desistência dos alunos / questão sobre o dever	107	Interveniente
STT11	Recursos da escola - sem internet	111	Pedro
STT12	Reclamação de pais sobre não avanço de aluno de grupo multisseriado	136	Pedro
STT13	Falta de estrutura e de condições materiais	145	Renata
STT14	Questão do espaço (e projeção das imagens)	156	Interveniente
STT15	Como Pedro passa o dever maison	190	Interveniente
STT16	O uso do espaço / professor não se movimenta muito	207	Pedro
SOT3	Vídeo Renata	212-226	
STT17	Uso do projetor / tecnologias	230	Pedro
STT18	O início da aula / músicas	246	Renata
STT19	A gravação da aula	253	Renata
STT20	Contextualização da aula / dever	273	Pedro
STT21	Espaço da sala de aula é compartilhado com outras línguas?	295	Pedro
STT22	"Ordre du jour" como organizador da aula e do trabalho	309	Renata
STT23	As funções da escrita na lousa e o tempo de cópia dos alunos	347	Renata
STT24	O uso do francês para o nível iniciante	405	Pedro
STT25	O movimento do professor no espaço da sala de aula	448	Interveniente
STT26	O uso do português pelo professor	504	Interveniente
STT27	Atividades que movimentam os alunos	514	Renata
STT28	A distribuição das aulas na semana	522	Pedro
STT29	Desistências dos alunos / abandono do curso	581	Interveniente
SOT4	Fechamento: questões para trazer ao grupo (tradução, ritmo,	626	Interveniente

	progressão e material)		
STT30	Tradução, ritmo, progressão e material	628	Renata



*Apêndice B.7: Segmentação temática do Retorno ao Coletivo*

SOT / STT	Conteúdos temáticos	Falante	Inicia no turno
SOT1	Instruções iniciais	Interveniente	1
STT1	Reconstituição das etapas da intervenção	Interveniente	3
STT2	Alunos interessados na gravação da aula	Pedro	8
STT3	Contextualização da aula	Pedro	17
STT4	Espaço da sala de aula	Interveniente	22
STT5	Atividade didática sobre os espaços da casa	Pedro	25
STT6	Relato da discussão anterior: o ritmo e o dinamismo	Pedro	31
SOT2	Como vocês fariam a mesma atividade?	Interveniente	37
STT7	Condução da atividade como Pedro	Julia	38
STT8	O uso do projetor	Nadia	41
STT9	O uso de tecnologias	Pedro	42
SOT3	Como vocês trabalham o vocabulário?	Interveniente	51
STT10	Recomendação de um livro	Nadia	54
STT11	<b>Estratégia de Julia:</b> uso da flor j'aime, je n'aime pas	Julia	58
STT12	<b>Estratégia de Nadia:</b> instrumentos musicais	Nadia	60
SOT4/STT13	A questão do uso do português na sua prática e das formadoras	Pedro	72
STT14	Como vocês fazem quanto ao uso do português?	Interveniente	73
STT15	<b>Estratégia de Julia:</b> falar em francês e traduzir para compreenderem	Julia	74
STT16	<b>Estratégia de Nádia:</b> falar em francês e os alunos compreendem pelo contexto	Nadia	76
STT17	<b>Estratégia de Julia:</b> traduzir em francês o que eles dizem em português	Julia	83
STT18	<b>Dificuldade:</b> quando traduz, os alunos não desenvolvem as habilidades orais	Pedro	94
SOT5/STT19	<b>Dificuldade:</b> dinamismo e fala pausada	Pedro	105
STT20	Reação ao dispositivo: se ver é um exercício muito bom	Nadia	106
STT21	Explicações sobre o dispositivo: não julgar	Interveniente	111
SOT6	O uso do português na explicação do vocabulário	Interveniente	118
STT22	<b>Estratégia:</b> explicação por gestos	Julia	119
STT23	Formações e cursos para a expressão oral, mas pouco tempo	Julia	131
SOT7	Quais são os pontos principais para guardarmos?	Interveniente	148
STT24	Ser flexível, aberto à aprendizagem e a formações	Pedro	149
STT25	Trocar ideias sobre o que funciona para cada professor	Julia	159

STT26	A formação para professores do CEL com atividades propostas (frases, portfólio)	Nadia	163
STT27	O dispositivo de análise do trabalho e o colocar-se no lugar do outro	Interveniente	169
SOT8	A avaliação que o professor faz de si e a realização da atividade pelo aluno	Interveniente	179
STT28	<b>Reação:</b> Nadia diz que gostaria de gravar-se também	Nadia	194
STT29	Atividade didática de língua na formação com gravação de vídeo	Pedro	200
STT30	Percepção do próprio trabalho vs. Percepção da coordenação	Julia	206
STT31	Fechamento e questão do ensino do vocabulário	Interveniente	215

## Apêndice C | Transcrição das entrevistas

### Apêndice C.1: Reunião inicial

1	Interveniente: on fait un tour de table et on dit::: les difficultés que vous... vous avez vécu comme ça ?
2	Julia: oui
3	Interveniente: vous pouvez soulever des thèmes c'est pas nécessairement ce qu'on va traiter mais vous pouvez dire
4	Julia: oui c'est que/ c'est ça les intérêts des des... de l'élève de parler la langue pour nous/ je pense que pour nous au état/ c'est ça qu'on vient
5	Paulo: [eh::: c'est la même ahn::: situation
6	Julia: [c'est c'est la situation parce que on a on a.../ bon j'ai une classe qui a::: vingt-six vingt-huit élèves toujours ils commencent avec trente ils vont finir avec SEIze... dix-huit maximum
7	Interveniente: hmhum
8	Pedro: ça diminue
9	Julia: c'est/ qu'est qu'on peut faire éh::: du début
10	Interveniente: hmhum
11	Julia: qu'ils entrent... au cours/ des idées pour ça/ pour parler
12	Interveniente: hmhum
13	Paulo: mais::: le problème ce n'est pas... pas of course ((rires))
14	Voix mélangées: ((rires))
15	Interveniente: bien sûr
16	Paulo: bien sûr... / oui il y a des pro/ des problèmes avec/ si le prof ne travaille pas bien quelque chose comme ça... mais il y a des des::: des des si/
17	Julia: situations ?
18	Paulo: oui des situations de de... de l'ambiANce
19	Interveniente: hmhum
20	Paulo: qui::: s::: sont::: ahn:::/ qui ne font pas partie de :::/ du rôle du du professeur
21	Julia: ouais
22	Interveniente: hmhum
23	Paulo: par exemple::: éh ::: les élèves qui qui sont absents
24	Interveniente: hmhum
25	Paulo: oui ? ah et vous... vous/ j'ai déjà fait plusieurs fois j'ai fait un rapport pour la coordinatrice
26	Interveniente: hmhum
27	Paulo: « ah... les élèves... ils ahnana... ne viennent [il y a] quinze jours... oui ?
28	Interveniente: hmhum
29	Paulo: je suis préoccupé avec la continuation
30	Interveniente: hmhum
31	Paulo: mais rien est fait... alors on va discuter COMMENT éh::: appeler l'attention des élèves et ça mais il y a d'un autre côté ce ce::: variable
32	Interveniente: hmhum
33	Pedro: par exemple une autre variable... ahn::: c'est:::/ j'avais dit...ce sont des offerts qu'ils ont mais moi je je je je::: je::: enfrento
34	Interveniente: je fais face
35	Pedro: je fais face à un problème par exemple... les les jeunes les jeunes Filles et aussi les jeunes garçons qui sont là ils ils
36	Pedro: ((un portable sonne)) pardon... ce téléphone c'est terrible
37	Voix mélangées: ((rires))
38	Pedro: ils ont...
39	Julia: élève élève
40	Pedro: oui... ahn::: ils ils ils arrivent là-bas et ils sont/ ils aiment bien PARler
41	Interveniente: hmhum
42	Pedro: parler... donc ils vont parler sur vo/la famille... ils vont parler
43	Julia: [de football de petit ami de :::
44	Pedro: oui sur...
45	Interveniente: [et en portugais ou en français ?
46	Julia: [en portugais
47	Pedro: [relationnement
48	Interveniente: oui

49	Pedro: relationnement donc ahn::: c'est c'est un problème de::: ahn::: réussir à à faire qu'ils ahn::: que l'attention de l'élève soit seulement pour pour la langue
50	Paulo: [la langue
51	Pedro: éh::: hier hier... j'ai utilisé une musique
52	Interveniente: hmhum
53	Pedro: ahn::: de Céline Dion que c'est ahn::: un/ une interprète... fantastique
54	Interveniente: oui
55	Pedro: ahn::: eh::: les jeunes normalement aiment bien les musiques de... Céline Dion... les élèves ils ont écouté un peu... la la première fois il/ ils ont un PETIT intérêt
56	Interveniente: hmhum
57	Pedro: mais après... pour la deuxième fois... ils ils ils déjà...
58	Interveniente: ils n'étaient plus intéressés
59	Pedro: ils n'étaient plus intéressés... ils ont ils ont commencé à à à converser/ parler
60	Interveniente: hmhum
61	Pedro: ahn::: un autre jour je je j'ai travaillé avec un/ une chanson qui s'appelait Jour Un
62	Interveniente: hmhum
63	Pedro: ils même ont donné l'idée de travailler avec cette musique... mais ils n'ont pas presté la la l'attention
64	Interveniente: [fait attention
65	Pedro: oui.. ahn::: donc il y a il y a des situations que que c'est difficile... ahn::: même que je travaille avec un::: un/ quelque chose de de intéressant
66	Paulo: [moDERne
67	Pedro: moderne... il n'ont pas d'intérêt
68	Paulo: [oui oui je fais comme lui ahn::: vous apportez par exemple ahn::: quelques-uns quelques-unes aimaient Indila oui ?
69	Interveniente: hmhum
70	Paulo: j'ai apporté la chanson... mais comme il a dit ahn::: ils commencent après il y a un autre sujet et::: et::: ils regardent une autre chose... alors si on va ICI discuter ce type de chose on n'arrive à::: :
71	Interveniente: oui alors le pro/ que/ si on identifie (si) le problème
72	Paulo: on doit oublier... les élèves je crois... on doit d'une manière
73	Interveniente: mais ça c'est le contexte concret n'est-ce pas ? les les élèves donc... peut-être
74	Paulo: [oui mais on doit par exemple:::
75	Interveniente: [il y a...
76	Paulo: [il y a une chanson mais il y a les les élèves qui qui ne sont pas intéressés
77	Interveniente: hmhum peut-être on peut voir
78	Paulo: on on doit être un peu neutre ici... comme:::/ oublier sinon::: on n'arrive à à...
79	Interveniente: ahn::: peut-être on peut comparer si tout le monde a le même problèmes combien de temps vous donnez/ le manière de faire combien de temps vous donnez ahn::: pour la chanson quelles activités suivent la chanson... est-ce qu'on peut ahn::: CHANger la manière d'aborder la chanson la manière de garder l'attention... est-ce qu'il faut ah::: apporter un autre document pour/ parce que... si si leur attention ah ::: est gardé pour dix minutes peut-être qu'on doit préparer une activité de dix minutes et après une autre de dix minutes et après une de dix minutes comme ça... on essaie de garder l'attention pour plus de temps
80	Paulo: [oui un autre problème c'est parce que/ ahn::: ça VA mais on n'a pas de ressources...
81	Interveniente: [oui une activité sans ressources
82	Paulo: [oui par exemple...
83	Interveniente: il faut il faut trouver (une activité sans ressources)
84	Paulo: où j'enseigne il n'y a pas d'internet
85	Interveniente: hmhum
86	Paulo: c'est un problème dans la salle... je je télécharge... la la vidéo
87	Julia: [oui on amène toujours la clé USB
88	Paulo: il n'y a pas/ je dois l'acheter à Kalunga... (des mes propres)...
89	Interveniente: hmhum ça c'est résolu tu as tu as une clé USB tu télécharge
90	Paulo: oui mais:::
91	Julia: [ça ouais...((rires))
92	Paulo: si je dois par exemple faire jeu et::: imprimer quelques cartes -- comme aujourd'hui tu as fait -- je dois utiliser
93	Interveniente: [( c'est moi ) ] ((rires))
94	Paulo: ah oui mais ce n'est pas:::/ imaginez quarante élèves
95	Interveniente: oui...
96	Paulo: au début du cours ce sont trente quarante
97	Interveniente: donc ça c'est une limitation une limitation de ressources une limitation... de::: ahn::: du nombre d'élèves donc comment on peut faire pour travailler quelque chose pour garder l'attention avec ce public ?

98	Julia: oui oui les choses qu'on a on peut pas imagiNER parce que sinon on va être FRUstré
99	Voix mélangées: oui
100	Paulo: comme il a dit vous commencez vous passez la vidéo... quand vous regardez tout le monde bavarde il n'y a pas de respect
101	Pedro: [et et par exemple il y a l'idée/ par exemple SON idée
102	Paulo: [c'est un bordel
103	Pedro: c'est c'est eh::: fantastique mais par exemple moi moi je vais avoir un problème avec ça par exemple pour préparer/ par exemple moi j'ai quatre eh::: salles de classe
104	Interveniente: hmhum
105	Pedro: dans le eh::: jeudi -- sexta-feira é jeudi né ?
106	Julia: vendredi
107	Voix mélangées: vendredi
108	Pedro: dans le vendredi moi j'ai quatre salles de classe... avec eux donc c'est c'est c'est un un un grand temps avec avec eux
109	Julia: oui
110	Pedro: par exemple... pour que je puisse eh::: eh::: avoir/ attirer l'attention de l'élève
111	Paulo: [attirer l'attention
112	Pedro: je.../ par exemple tu as donné cette idée de travailler avec des activités
113	Interveniente: des petites activités
114	Pedro: des petits activités ahn::: j'ai aimé bien cette idée mais
115	Interveniente: pour quatre heures ça ne marche pas
116	Pedro: oui... mais mais même que ça marcherait par exemple... eh::: le problème c'est l'ARgent par exemple pour que je puisse préparer plusieurs activités pour attirer l'attention je je devrais/ je devre/ devrerais
117	Paulo: [travailler chez vous
118	Interveniente: devrais
119	Paulo: oui acheter
120	Julia: [mais on fait ça toujours si on a parlé de ça on fait rien parce que les profs...on fait ça toujours
121	Paulo: [c'est ça que je dis... toujours toujours on va on va::: tomber/ ça un problème
122	Julia: [c'est ça
123	Interveniente: donc on va se mettre d'accord...
124	Pedro: parce que ils ont... par exemple
125	Interveniente: pour trouver les solutions et pas les problèmes les problèmes vous les connaissez
126	Julia: oui déjà il y a beaucoup ( ) le temps et il ne va pas améliorer
127	Pedro: mais::: par exemple seulement pour terminer je je devrez ahn::: acheter ahn::: feuilles je devrez travailler avec l'emprunte pour imprimer plusieurs activités parce que... là-bas à l'école... il n'a pas
128	Interveniente: de ressources
129	Pedro: de ressources pour faire ça et::: il y a des moments qu'il y a mais il y a il y a des jours que j'arrive là-bas et et ils disent « il n'y a pas de feuilles il n'y a pas de machines »
130	Paulo: non.... stylos... oui je je les achète
131	Interveniente: hmhum... alors... cela dit on on / comme Eliane vous a dit au début on va pas cibler sur sur ces difficultés ahn::: matérielles parce que... on va voir comment faire sans les ressources matérielles comment f/ comment adapter les ressources matérielles Comment on pourrait par exemple créer un jeu et faire circuler tous les samedi chaque semaine et on crée un ressource pour que tout le monde puisse utiliser par exemple... donc il faut il faut trouver d'autres manières de faire... de manière a COMBLER ce ce manque/ ce manque de ressources... co/ comment faire SANS...
132	Paulo: par exemple...
133	Interveniente: est-ce qu'on peut utiliser les cahiers ? est-ce qu'on peut utiliser les crayons ? est-ce qu'on peut utiliser des (bouts) de papiers ? est-ce qu'on peut recycler ? où où vont les matériels qu'on va qu'on va jeter à la poubelle ? qu'est qu'on peut faire avec ?
134	Julia: oui on a parlé:::/ parce que je dis que où je travaille on achète les livres
135	Paulo: dans mon cas non il n'y a pas de livres
136	Julia: [il n'y a pas de livres... mais j'ai des classes qu'ils n'ont pas acheté le livre
137	Interveniente: hmhum
138	Julia: on a des problèmes
139	Interveniente: hmhum
140	Julia: je passe tout le contenu au tableau MAIS je prends/ je dis « ah ils ne vont pas acheter n'a pas d'argent » je fais la photographie
141	Interveniente: hmhum
142	Julia: et je l'envoie pour Whatsapp parce qu'ils n'ont PAS L'ARGENT pour acheter le livre mais pour acheter le portable que ça coûte un billion
143	Paulo: [oui

144	Voix mélangées: ((rires))
145	Paulo: oui il y a des élèves qui...
146	Julia: MAIS je ne vais pas MOURIR pour ça ahn j'ai décidé que je vais pas mourir pour ça... je je dis « ah non » je prends la partie qui est grammaire
147	Interveniente: hmhum
148	Julia: exemple « point langue... la phrase négative » je mets tout le grammaire... les règles... je fais la photographie e j'envoie... il faut LIRE il faut faire quelque chose
149	Interveniente: hmhum
150	Julia: parce que si je dis « ah non::: il faut...avoir de l'argent » je vais RIEN faire
151	Interveniente: hmhum hmhum
152	Julia: il faut PRODUIRE
153	Interveniente: donc c'est ce qu'on va proposer -- et on va s'arrêter là -- c'est justement ahn ::: essayer de voir quelles sont les difficultés sur le terrain -- peut-être que le manque de ressources est un problème -- mais on va voir comment comment vous faites pour surmonté
154	Julia: [surmonté ça
155	Interveniente: surmonté ces difficultés comment comment les différentes personnes peuvent faire ça... qu'est qu'on peut faire avec... qu'est qu'on peut::: ahn::: faire pour remplacer les ressources ahn::: mais c'est un genre de question un autre genre de question c'est comment comment faire avec les absences comment faire avec les gens qui quittent le cours comment faire avec les gens qui parlent le portugais eh::: ou sinon comment adapter les jeux parce que les jeux engagent un peu plus
156	Julia: oui
157	Paulo: par exemple... on a parlé de la chanson de Louane... Jour Un ahn ?
158	Pedro: Jour Un
159	Paulo: ahn::: dans mon cas j'ai un un un un un télé/ un télé une télé ? une télé
160	Interveniente: oui une télévision
161	Paulo: une télévision oui... je met la vidéo... mais::: quelquefois il n'y a pas de sous-titrage... la chanson alors mais ils sont au début du cours ils ont besoin de de::: de lire de de voir la la parole oui ? les paroles... mais je je n'ai pas de ressources pour imprimer
162	Interveniente: hmhum
163	Paulo: oui s'ils vont rester en copiant la la/ les paroles c'est...
164	Interveniente: ça sera tout/ donc ça ça c'est une solution qui ne marche pas pour ton cas il faut penser à une autre
165	Paulo: qu'est que je fais ?
166	Interveniente: voilà bonne question qu'est que vous faisiez si vous n'aviez pas le temps ? donc c'est ce genre/ on va pas commencer ces ces discussions aujourd'hui mais c'est ça tu ne peux pas faire « j'ai une chanson mais je n'ai pas les paroles je n'ai pas les copies et ils peuvent pas copier parce que sinon ça va prendre tout le cours... comment je peux faire SANS ça ? voilà ça c'est une question
167	Paulo: ahn::: quelqu'un va dire « ah envoyez whatsapp » mais::: qu'est que se passe ? il y a la la la classe - - la salle a un groupe - - ahn::: normalement... trois par mois le téléphone change... la mère a pris son portable parce qu'il a il a fait quelque chose dans l'école régulière
168	Voix mélangées: ((rires))
169	Paulo: « ah je n'ai pas de portable... je n'ai pas... » comme elle a dit ils present des photos mais il y a quelqu'un qui n'a pas cette possibilité... il y a des des élèves qui sont pauvres réellement pauvres... ils vont à le/ au CEL il n'a pas d'argent pour acheter par exemple quelques biscuits/ (biscotte) quelque chose comme ça... je ne vais pas obliger...
170	Interveniente: non... on ne peut pas obliger donc ça ce n'est pas une solution non plus
171	Paulo: [d'un autre côté il y a les élèves qui ont iphone
172	Julia: oui
173	Paulo: oui
174	Interveniente: oui
175	Voix mélangées: (...)
176	Interveniente: donc voilà ça c'est ça c'est ahn::: une question... comment faire avec ces/ parce qu'il faut ESSAYER quand même non ? comment alors
177	Paulo: [si si on a...
178	Interveniente: la MEI/ la MEILLEURE personne
179	Paulo: [quatre heures de cours
180	Interveniente: [pour expliquer comment tu fais dans ton contexte c'est toi même parce que tu connais les contraintes
181	Paulo: oui
182	Interveniente: tu connais le profil des élèves tu connais le contenu que tu enseigne donc comment tu FAIS
183	Paulo: [ il faut adapter



- 184 Interveniente: [avec tout ça... voilà c'est ça c'est ça où on veut arriver... comment adapter ? comment tu fais comment on peut partager ici pour que tout le monde puisse avoir les mêmes ressources
- 185 Julia: [oui si on a ( )
- 186 Interveniente: [les mêmes ressources ahn:::: disons ahn::::... possibilités d'appliquer ces ressources... parce que toi tu as une façon de faire elle elle a une autre façon je sais pas... vous avez déjà imaginé à envoyer des trucs par whatsapp ? je n'avais jamais pensé à ça... donc on peut partager ces ces idées comment tu fais dans ton contexte
- 187 Paulo: [oui j'ai déjà envoyé mais qu'est que se passe ? ahn:::
- 188 Interveniente: [non non je dis que ça c'est ça façon à elle
- 189 Paulo: [quatre cinq
- 190 Interveniente: toi tu dois avoir une autre façon peut-être tu utilise moins moins de chanson ou un autre truc
- 191 Paulo: [parce que par exemple normalement il y a vingt élèves
- 192 Interveniente: hmhum
- 193 Paulo: oui ? mais:::: chaque semaine cinq sont absents
- 194 Interveniente: hmhum... comment travailler avec les absences ?
- 195 Paulo: oui... ahn:::: il y a un fé/un jour férié et l'élève...
- 196 Julia: [il ne va pas la semaine
- 197 Voix mélangées: ((rires))
- 198 Paulo: oui... une fois par semaine il vient oui ?
- 199 Interveniente: hmhum
- 200 Paulo: ahn:::: la semaine prochaine c'est férié alors il n'est pas venu aujourd'hui... la semaine prochaine c'est férié... l'AUTRE semaine il arrive... un mois après sans le contenu
- 201 Julia: oui toujours
- 202 Paulo: vous donnez ahn::::/ de maison
- 203 Voix mélangées: devoir maison
- 204 Paulo: oui
- 205 Interveniente: ils ne font pas
- 206 Paulo: deux élèves trois font l'exercice
- 207 Voix mélangées: ((rires))
- 208 Interveniente: hmhum
- 209 Maria: Rose ? : c'est ça
- 210 Paulo: c'est la réalité... parce qu'ils ont d'autres choses plus importantes... il y a les mathématiques il y a ahn:::: un travail de portugais et il a le travail d'anglais de ahn:::
- 211 Interveniente: hmhum... oui alors qu'est qui reste de ce travail où il y a plein d'impossibilités... qu'est qu'on PEUT faire ? .... Si on a des élèves qui ne sont pas intéressés qui ne font pas de devoir qui manquent les cours est-ce qu'ils vont arriver à la fin ? comment on peut faire pour qu'ils (avancent) pour que à la fin du semestre ils sachent AU MOINS - - je ne sais pas quel est le contenu que tu fais mais... - - A1 présentation... se présenter... malgré tout ça comment on peut faire qu'ils sachent se présenter à la fin du semestre? ok?
- 212 Julia: oui
- 213 Interveniente: c'est ce genre de question qu'on va aborder... et et la meilleure personne pour parler de votre travail c'est vous mêmes et ce que vous faites... c'est pas... on veut pas on veut pas non plus
- 214 Paulo: [le problème
- 215 Interveniente: [comparer on veut juste avoir plus de ressources peut-être que dans ces mêmes situations
- 216 Paulo: [ pas seulement des ressources mais::: toujours
- 217 Interveniente: [manière/ quand je dis ressources c'est manière de faire de répertoire
- 218 Paulo: oui mais toujours/ réellement qu'est que se passe ahn:::: la la/ l'état fait comme ça prend les élèves qui sont dans la rue parce que l'école a besoin d'un...
- 219 Interveniente: d'un certain nombre d'élèves
- 220 Paulo: oui
- 221 Interveniente: donc peut-être la question c'est COMMENT comment
- 222 Paulo: [ il n'y a pas...
- 223 Interveniente: transformer c'est c'est/ comment intéresser ces étudiants... peut-être ça la question
- 224 Julia: oui c'est ça c'est ça
- 225 Interveniente: comment intéresser... parce qu'il n'est pas là parce qu'il veut il est là parce que la ma/ la maman veut je sais pas qui
- 226 Paulo: oui
- 227 Interveniente: comment faire pour intéresser ces étudiants ? ça c'est peut-être une question
- 228 Paulo: oui... mais si vous/ si vous n'avez pas une bonne méthode une méthode un un un un livre
- 229 Interveniente: [un livre
- 230 Paulo: un livre oui ahn::::: qu'est-ce que q/ qu'est-ce que je fais ? ahn::: je/ l'état a donné un exemplaire ( ) c'est tout

- 231 Interveniente: un exemplaire de ?
- 232 Julia: pour moi ils n'ont pas donné
- 233 Paulo: [ de la méthode
- 234 Interveniente: de la méthode ok
- 235 Paulo: un exemplaire... niveau UN
- 236 Interveniente: hmhum
- 237 Paulo: se os alunos vão/ si les élèves vont ahn:::
- 238 Julia: avancer
- 239 Paulo: avancer... « ah je ne sais pas c'est ça seulement il y a seulement le un » j'ai le deux... qu'est-ce que je fais ? « il coûte six reais ahn::: la photocopie pour de six séquences oui ? vous êtes d'accord d'acheter ? de de me donner ? » « ah oui »... mais TOUJOURS qu'est-ce que se passe ? il a les élèves qui abandonnent oui ? et vous vous::: vous avez demandé pour::: pour faire la photocopie... une fois plus vous devez payer... c'est compliqué... si vous mettez ah ah ah::: scanner le le le le livre et passer au au au
- 240 Julia: à l'écran
- 241 Interveniente: à l'écran
- 242 Paulo: oui
- 243 Interveniente: ça marche ? parfois ?
- 244 Paulo: parfois... il n'y a pas de de de.../ là-bas c'est un problème parce qu'ils ont
- 245 Voix mélangées: ((rires))
- 246 Interveniente: [ il a tout un répertoire parce qu'il a déjà testé plein de fois
- 247 Paulo: oui... il y a/ c'est c'est drôle
- 248 Interveniente: tu as tout testé ?
- 249 Paulo: oui... ils ont.../ la salle c'est comme ça les élèves sont ici... ils ont installé la télé du côté droite mais très:::s loin
- 250 Voix mélangées: ((rires))
- 251 Paulo: c'est::: c'est bizarre parce que/ au début du cours il il y a trente élèves parce que l'état EXIGE sinon il n'ouvre pas la la la la/ le groupe
- 252 Pedro: la classe
- 253 Paulo: vous avez trente élèves comme ça mais ils doivent rester/ par exemple si vous passez un film de::: quatre-vingt-dix::: minutes... ils vont rester comme ça
- 254 Interveniente: impossible
- 255 Paulo: impossible oui
- 256 Interveniente: est-ce qu'on peut changer les chaises ou pas ?
- 257 Paulo: non... la configuration c'est c'est impossible parce que quelqu'un va rester loin
- 258 Interveniente: hmhum
- 259 Paulo: avec difficulté... oui...qu'est-ce qu'on fait ? ....
- 260 Interveniente: [qu'est-ce que vous faites ? je sais pas
- 261 Paulo: [ parce que TOUjours il y a des problèmes oui ? si je vais passer un film
- 262 Interveniente: [ oui oui... non oui on va peut-être cibler sur les difficultés sur lesquelles on peut AGIR pas sur les difficultés sur lesquelles on peut pas
- 263 Pedro: l'idée c'est de de travailler comment on/ ce moment c'est par exemple c'est trente minutes quarante minutes comme un groupe d'études n'est-ce pas ?
- 264 Interveniente: oui oui ça peut être plusieurs genres de questions vous avez vu... je sais pas ahn::: comment comment on rentre/ est-ce que est-ce que le prof doit parler en français pendant son cours ou pas est-ce qu'ils vont comprendre ou pas ahn::: difficultés
- 265 Paulo: [ mais mais ( )
- 266 Interveniente: ou pas est-ce qu'on peut ahn::: s'arranger sur l'espace ou pas... ce genre de truc et ça c'est ahn::: encore une fois une une::: une possibilité de discussion et::: on n'a pas besoin de faire avec tout le groupe ça peut être pour ceux qui s'intéressent d'accord ? ça peut être pour ceux qui s'intéressent ahn::: à discuter... on va commencer avec le le groupe entier mais s'il y a par exemple une question qui intéresse Rose et Joelia on va faire une réunion un jour avec Rose et Joelia pour discuter cette question qui intéresse à elles et s'il y a une autre question qui intéresse Flavia et Nilce on va faire une réunion pour travailler avec cette question qui intéresse seulement à elles mais s'il y a une question qui intéresse tout le monde on peut faire une réunion avec tout le monde... c'est ça donc c'est c'est vraiment une::: une::: un désir de faire une formation dif/différente de (genre) qu'on ne parle pas on ne parle pas de de::: de la théorie on veut partir au contraire du contexte qu'est-ce que qu'est qu'il vous faut dans vos contextes ? dans mon contexte j'ai un... / pas un problème... malgré l'espace si j'arrive à changer les chaises malgré le manque de copie j'arrive à... à passer au tableau ou envoyer par whatsapp je me débrouille SANS ça je mets quelques phrases au tableau je pratique l'oral seulement... je sais pas comment vous faites mais on peut ahn::: on peut parler de de questions qui vous intéressent... seulement sur ces questions qui vous intéressent... et des questions sur lesquelles vous voyez la possibilité d'agir d'accord ? je je pense que je peux agir sur ça mais mais je sais pas comment... comment/ j'ai une question... comment font les autres profs ? est-ce que tout le monde a les

	mêmes... parce qu'elle elle a le matériel toi tu n'as pas... comment on fait sans matériel ? comment on fait si on a une chanson ? est-ce que je peux télécharger à la maison ? comment résoudre des petits
267	Paulo: [oui toujours on va arriver à la même
268	Julia: [au même problème
269	Paulo: au même problème oui
270	Interveniente: oui mais je veux savoir
271	Voix mélangées: ((inaudible))
272	Julia: on peut pas penser aux problèmes
273	Paulo: oui
274	Interveniente: on veut voir...
275	Julia: parce que c'est NOTre réalité
276	Interveniente: hmhum
277	Julia: c'est c'est... excusez-moi mais c'est mon point de vue... on a un GRAND problème MAIs on a.../ on même on a on a envie d'améliorer on laisse tomber le problème et on... on on regarde qu'est-ce qu'on FAIT VRAIment pour...
278	Interveniente: malgré les problèmes
279	Julia: malgré les problèmes et c'est ÇA on dit TOUjours ça... on parle des problèmes... ok
280	Paulo: on sait
281	Julia: MAIS on on dit « ah je veux pas prendre l'argent »mais on fait... on DIT qu'on va pas faire mais on fait
282	Interveniente: oui parce que c'est la manière
283	Julia: [ on va...
284	Interveniente: je vois ça c'est la manière de de réaliser le travail
285	Julia: oui
286	Interveniente: pour réaliser mon travail j'ai absolument besoin de ça... je vais me débrouiller pour arriver à ça
287	Julia: Joelia oui oui c'est ça
288	Interveniente: Emily ce genre de ( )
289	Julia: je comprends qu'est-ce que c'est qu'il dit si je dis parce que c'est le même problème que moi... mais dans notre tête on SAIT le problème et on dit « on va pas faire on va pas faire on va pas faire »
290	Voix mélangées: ((rires))
291	Julia: et quand le jour arrive... malgré tout... on fait
292	Pedro: on fait
293	Julia: c'est ça
294	Interveniente: c'est parce que vous cherchez... c'est ça
295	Julia: une SOLUTION
296	Interveniente: voilà vous cherchez une solution vous cherchez à réaliser votre travail vous êtes là pour enseigner le français
297	Paulo: [c'est une solution qui coûte chère parce que
298	Julia: [OUI
299	Paulo: vous gagnez douze reais douze reais par par par
300	Julia: [par heure par heure
301	Paulo: oui et vous dépensez si vous avez/ par exemple il y a quatre groupes oui
302	Interveniente: hmhum
303	Paulo: vous multipliez
304	Julia: [ il travaille un jour pour payer toutes les choses qu'il utilise
305	Voix mélangées: ((rires))
306	Paulo: et l'état veut que vous vous...faites ça... si ahn::: dans l'enseignement normal/ régulier le prof paie le le le le... les examens
307	Interveniente: les examens
308	Paulo: les examens... par exemple j'ai::: quatre groupes de portugais... ils sont ahn::: presque trente parce qu'il y a l'évasion... cent vingt élèves oui
309	Interveniente: hmhum
310	Paulo: imaginez payer quatre examens pour salle... et le le prof accepte
311	Interveniente: oui
312	Paulo: tout le monde fait... vous vous allez... « non je ne vais...» sinon vous avez/ vous n'avez pas comment faire l'examen
313	Interveniente: oui et là c'est c'est vraiment ahn::: un sujet où il faudrait rentrer dans le dans le/ dans la discussion avec le le direction de l'école
314	Julia: [( ) c'est le système
315	Interveniente: oui mais disons dans la pause dans la pause vous avez donné des exemples des deux ou trois élèves qui ont réussi dans la vie
316	Julia: oui

- 317 Interveniente: et ::: le fait de parler une autre langue ça a été marquant pour pour leur trajet... c'était la fille qui travaillait à LATAM et toi
- 318 Paulo: oui
- 319 Interveniente: et un élève que... bon
- 320 Paulo: mais elle est partie
- 321 Interveniente: qui est partie à la federal
- 322 Paulo: federal... oui
- 323 Interveniente: alors... qu'est que vous avez fait en salle de classe que vous avez réussi à enseigner à enseigner la langue et cette personne a réussi à apprendre SI bien qu'elle a eu une opportunité de partir
- 324 Paulo: [par exemple...
- 325 Interveniente: on va voir si... on va chercher à faire ça
- 326 Paulo: [ dans mon cas elle étudie l'anglais
- 327 Interveniente: hmhum
- 328 Paulo: ses parents paient le cours d'anglais en dehors du cours normal... elle est TOUjours ahn::: connectée avec qu'est que se passe
- 329 Interveniente: hmhum
- 330 Paulo: mais c'est une situation atypique... ce n'est pas la majorité
- 331 Interveniente: c'est atypique mais ça c'est passé dans votre terrain non ?
- 332 Paulo: oui oui mais elle est partie
- 333 Interveniente: ouais elle est partie
- 334 Paulo: très bien qu'elle est partie
- 335 Julia: [mais tu as contribué tu as contribué pour ça
- 336 Paulo: oui mais::: mais je je l'ai perdu
- 337 Interveniente: tu voulais tu voulais qu'elle reste
- 338 Voix mélangées: ((rires)) ((inaudible))
- 339 Paulo: oui
- 340 Julia: mais...
- 341 Interveniente: c'est ça comment comment travailler ce sentiment quand les élèves partent ?
- 342 Voix mélangées: ((rires))
- 343 Paulo: oui mais c'est pas seulement au:::
- 344 Interveniente: [ on va rester triste ?
- 345 Voix mélangées: ((rires))
- 346 Paulo: il y a la prof de de de japonais c'est la même chose
- 347 Interveniente: aham
- 348 Paulo: elle a un élève... il il a fini le lycée
- 349 Interveniente: hmhum
- 350 Paulo: et::: et il il... il a réussi l'examen de la fede/ d'une université::: ahn au Paraná
- 351 Interveniente: hmhum
- 352 Paulo: il est parti et elle était triste pour ça parce que c'est toujours comme ça
- 353 Julia: parce que... j'ai lu un texte l'année dernier c'est ma coordinatrice qui a ::: a lu pour nous elle a dit comment on peut travailler avec la/ le::: les personnes inconnues des personnes invisibles
- 354 Interveniente: hmhum
- 355 Julia: c'est ça notre problème parce qu'on a toujours envie de travailler avec des personnes qui sont visibles
- 356 Interveniente: hmhum
- 357 Julia: parce qu'ils demandent « prof je sais pas comment comment faire ça ? ça c'est bien ? » ils demandent toujours notre aide et on est bien comme ça... ah il donne/ il est intéressé... et les autres qui sont à côté qui sont invisibles ? qui donnent beaucoup de travail ?
- 358 Interveniente: hmhum
- 359 Julia: c'est ça qu'on doit regarder... c'est ça qu'on doit travailler
- 360 Interveniente: oui hmhum
- 361 Julia: et quand ils sont partis
- 362 Interveniente: [ça c'est un défi
- 363 Julia: on est veuve
- 364 Interveniente: oui ((rires))
- 365 Julia: oui c'est vrai
- 366 Voix mélangées: ((rires))
- 367 Paulo: oui
- 368 Interveniente: donc ça ça c'est une question ahn::: parce que les élèves qui qui::: ahn::: sont BIEN on sait bien travailler avec eux parce qu'ils font attention et tout... mais quand c'est quand c'est le contraire quand les élèves ne font pas attention ils sont absents comment on fait ? peut-être chacun a une manière ils manquent encore Flavia et Nilce ahn::: Carlos... mais comment on fait avec cela ? est-ce que est-ce que vous avez un

- stratégie pour ah::: vous l'ignorait... il y a plusieurs manières de faire... l'ignorez... vous laissez de côté... vous faites plus d'attention sur lui que sur l'autre/ les autres ou vous faites un peu d'attention mais pas trop vous voyez
- 369 Paulo: [il y a la/ le/ bon ça dépend du groupe... il y a le le l'exigence du propre groupe oui par exemple...si::: ils ne ne n'accompagnent pas les autres normalement ils ils restent à côté
- 370 Interveniente: hmhum
- 371 Paulo: et quelquefois le le l'influence des autres contribue
- 372 Julia: [les aide
- 373 Paulo: oui oui... MAIS le problème c'est::: ahn::: l'infrastructure générale
- 374 Interveniente: hmhum
- 375 Paulo: ahn ::: l'absence... le... comment je peux dire « apoio » la...la
- 376 Interveniente: le support
- 377 Paulo: le support de de de la coordinatrice parce que généralement la coordinatrice est préoccupée avec...
- 378 Julia: les numéros
- 379 Interveniente: hmhum
- 380 Paulo: oui vous allez là-bas... dans sa salle elle est sur Facebook
- 381 Voix mélangées: ((rires))
- 382 Julia: ah pas la mienne
- 383 Paulo: le problème c'est du prof mais il n'y a pas de stylo pour écrire au tableau
- 384 Interveniente: donc ça... ça c'est donné... ça c'est un GRAve problème de...
- 385 Julia: [ ( ) j'ai pas ce problème ma coordinatrice elle est...
- 386 Interveniente: un problème de ressource ça c'est déjà donné... ça on a compris... le problème de coordination ça de/ dépend il y en a...
- 387 Paulo: parce que ce n'est pas ah... « le prof le prof le prof le prof le prof le prof » oui ? on fait le meilleur
- 388 Interveniente: oui
- 389 Paulo: mais c'est
- 390 Interveniente: [non non... ici... vous voyez c'est pas une une on est pas dans une... direction de culpabilisation... au contraire au contraire on croit que le travail de salle de classe... s'il y a quelque chose qui arrive et que les élèves apprennent c'est justement parce qu'il y a un prof qui est là et qui est intéressé à réaliser son travail de la/ de la meilleure manière... donc ce travail de la salle de classe... malgré toutes les contraintes... comment comment vous faites ? ... parce que parfois il y a ce me/ on veut pas que vous soyez contents de vos de vos « ah je suis là je suis content je je vais faire.../ tout se passe bien dans ma classe » c'est pas ça... au contraire ahn::: « dans ma salle je me sens angoissé quand ça arrive... est-ce que ça passe avec les autres ? je me sens angoissé... moi personnellement ahn ::: je me sens angoissé » - - il faut voir - une fois au niveau débutant il y a eu une femme qu'elle a craqué parce qu'elle elle elle a dit je comprends absolument rien que vous dites... je suis au niveau un je ne comprends RIEN je - - elle a dit en portugais - - je sais pas ce que se passe je n'arrive pas à lire l'énoncé je n'arrive à rien à faire... donc elle a craqué elle a dit « je vais arrêter le cours je peux pas » mais elle n'a pas/ à la fin je l'ai gardé... elle a continué jusqu'à la fin... donc comment j'ai dû faire pour que cette fille n'arrive pas/ ne quitte pas le cours et qu'elle devienne jusqu'à la fin ? elle elle a arrêté le cours... enfin moi j'ai arrêté j'ai parlé avec elle je l'ai calmé... j'ai continué le cours après le cours j'ai parlé avec elle encore on a discuté on a fait plein de choses pour qu'elle puisse ahn::: ga/ arriver jusqu'à la fin je crois que je crois que/ je sais plus si elle a réussi ou pas à passer... mais ça a été une situation vraiment problématique
- 391 Julia: oui on a on a
- 392 Interveniente: [et ça peut se passer
- 393 Julia: on a ça... avec moi
- 394 Paulo: oui ils abandonnent... oui
- 395 Julia: non mais qu'il dit comme ça « ahn je comprends rien::: je vais arrêTER::: c'est c'est »
- 396 Voix mélangées: ((rires))
- 397 Interveniente: c'est une crise
- 398 Voix mélangées: ((rires))
- 399 Julia: c'est difficile
- 400 Interveniente: ça arrive... alors quand ça arrive comment vous faites ?
- 401 Paulo: il vient avec l'idée « ah je vais »/ ils veulent parler... oui... si vous::: donnez quelque chose de grammaire... mais ils pensent qu'ils vont se débrouiller même la prononciation sans ouvrir la bouche
- 402 Voix mélangées: ((rires))
- 403 Julia: oui je dis « ah c'est pas une magique »
- 404 Paulo: oui
- 405 Interveniente: hmhum
- 406 Paulo: pas de magique il faut faire des efforts
- 407 Julia: oui

- 408 Interveniente: hmhum... alors ces efforts comment comment les faire être conscients des stratégies d'apprentissage ? est-ce qu'ils savent apprendre une langue ? est-ce qu'ils savent qu'ils doivent FAIRE certaines actions POUR apprendre une langue ? ( ) parler une langue étrangère... faire la relation son-graphie
- 409 Paulo: le problème c'est ça
- 410 Interveniente: [ ce genre de stratégies
- 411 Paulo: je pourrais plus plus d'ur... par exemple exiger qu'il fait le devoir... ils abandonnent si vous êtes très
- 412 Julia: rigide
- 413 Interveniente: très dur
- 414 Paulo: rigide
- 415 Interveniente: donc ça c'est pas la solution déjà
- 416 Paulo: oui la la la::: l'état il y a une personne qui s'appelle (PCNP)
- 417 Interveniente: hmhum
- 418 Paulo: elle a donné un/ une idée « sois plus à l'aise...
- 419 Julia: [ mince
- 420 Paulo: mince à l'aise... sinon ils vont abandonner
- 421 Interveniente: hmhum
- 422 Paulo: o próprio - - portugês - - o próprio estado manda você relaxar... senão eles vão abandonar
- 423 Julia: sabe aquela coisinha da Marta ? ta ta ta e tã ? é isso mesmo
- 424 Paulo: se você exigir que ele decore... porque tem coisa que não tem jeito
- 425 Julia: tem que decorar
- 426 Paulo: então você... uma coisa é coisa da faculdade...
- 427 Interveniente: les verbes au passé composé... il faut les savoir
- 428 Paulo: tem que saber gente « ah»
- 429 Julia: [ eu dou folhinha faço colar no caderno
- 430 Voix mélangées: ((inaudible))
- 431 Pedro: isso que a:::/ ça que la... qu'Emily a parlé je trouve intéressant éh::: comment aider l'élève à développer les stratégies parce que NOUS nous savons pas ahn::: toutefois comme/ comment faire
- 432 Interveniente: hmhum
- 433 Pedro: et imagine...
- 434 Julia: lui
- 435 Interveniente: hmhum
- 436 Pedro: imaginez... ça c'est un problème
- 437 Julia: ah c'est chic tu ramènes ton ordinateur
- 438 Pedro: ça serait intéressant
- 439 Interveniente: ok on va s'arrêter là
- 440 ((corte)): ((corte)) - 2a parte
- 441 Pedro: moi... c'est la vidéo généralement j'utilise la vidéo
- 442 Maria: Rose : mas é quadro interativo não ?
- 443 Julia: nã:::o nã:::o nós não temos isso não fia nós não somos chiques que nem você temos só televisão
- 444 Paulo: Sergio: [não tem nem caneta
- 445 Maria: Rose : ( ( ) mes élèves ils s'intéressent parce que j'utilise le tableau interactif ( )
- 446 Julia: [mai:::s je dis/ oh...vous avez déjà allé à Arca do Saber ?
- 447 Paulo: non
- 448 Julia: je dis à Rose toujours/ (j'étais là) beaucoup de fois
- 449 Paulo: [ c'est un autre monde
- 450 Julia: je dis/ elle elle a un rêve elle a l'Alliance Française dans l'Arca... nous non on a :::
- 451 Interveniente: [oui
- 452 Paulo: Sergio [oui...non
- 453 Julia: [des choses comme ça
- 454 Paulo: [ il y a du soleil... il y a du ( )
- 455 Interveniente: [mais ce n'est pas non plus pour ça qu'on qu'on va laisser
- 456 Julia: [qu'on va les arrêter
- 457 Voix mélangées: ((inaudible))
- 458 Voix mélangées: ((rires))
- 459 Interveniente: on va la garder dans le groupe ahn... même si elle a tous les ressources on va la garder dans le groupe... écoutez
- 460 Voix mélangées: [oui ((rires))
- 461 Julia: mais c'est ça que je dis/ c'est ça... (si on regarde) seulement les problèmes on fait rien
- 462 Interveniente: Je sais pas si tu as une difficulté par exemple... ahn ::: pour donner les chan/ est-ce que tu t'es rencontrée dans ce thème ? des élèves qui ne sont pas intéressés ou qui parlent portugais
- 463 Maria: [il y a il y a quelqu'un qui n'a pas d'intérêt

464	Pedro: oui... je crois que c'est/ pour commencer c'est un bon thème
465	Julia: [c'est partout
466	Paulo: oui
467	Interveniente: celui de:::...
468	Paulo: par exemple
469	Pedro: [ attirer l'attention de la musique
470	Julia: [comment attirer l'attention
471	Interveniente: attirer...
472	Paulo: ah ::: ils vont ils vont adorer Louane parce que c'est jeune
473	Interveniente: hmhum
474	Paulo: la chanson est très vivante...elle danse
475	Julia: [oui oui ils aiment beaucoup
476	Paulo: oui ils aiment beaucoup
477	Julia: Avenir surtout mes élèves aiment
478	Paulo: oui
479	Interveniente: [hmhum
480	Paulo: mai::: s comme il a dit...
481	Voix mélangées: ((rises))
482	Paulo: il a préparé... il a fait beaucoup d'effort mai::: s ils commencent à bavarder et la chanson passe::: s
483	Julia: [les élèves aiment Avenir et ( ) Cœur de Pirate
484	Paulo: ils ne réussi pas...
485	Interveniente: [ils font pas attention
486	Paulo: oui
487	Interveniente: comment garder l'attention ? comment intéresser les étudiants ? même quand on... apporte un matériel.../ chanson
488	Paulo: [par exemple... j'ai déjà passé Le Petit Nicolas dans plusieurs groupes... oui
489	Interveniente: hmhum
490	Paulo: il y a des groupes
491	Interveniente: [le film ou le livre ?
492	Julia: [le film... oui
493	Paulo: [le film
494	Julia: j'ai... (le film)
495	Paulo: ahn::: s il y a des grou::: pes qui s/ restent comme ça
496	Julia: [tranquille
497	Paulo: tranquille oui... mais il y a des groupes qui BOUgent qui bavardent qui regardent pas la télé... je dis « comment ils vont suivre l'histoire s'ils ne regardent pas la télé... ils ils prennent le portable parce que::: la lumière::: re est éteinte
498	Interveniente: hmhum
499	Paulo: oui et::: s
500	Interveniente: ils font pas attention
501	Paulo: [qu'est que vous faites ? arrêter le film et « ah::: gardez le portable » ?
502	Interveniente: qu'est qu'on fait ? on arrête le film ? on va pas dis/
503	Pedro: [nous irons penser nous irons penser sur ça
504	Interveniente: [oui
505	Paulo: alo::: rs pour commencer je crois que c'est/ éh::: le manque d'intérêt des élèves quelquefois... c'est pas toujours il y a des élèves intéressés
506	Interveniente: hmhum
507	Paulo: mais il y a quelques uns qui nous embêtent oui
508	Voix mélangées: oui
509	Interveniente: hmhum
510	Julia: c'est ça
511	Interveniente: d'accord ok
512	Pedro: je crois que c'est un bon thème
513	Julia: oui
514	Paulo: hmhum
515	Julia: je pense que c'est le...
516	Interveniente: c'est un des plus ahn::: s qui
517	Julia: [LE le plus... attirer l'attention et après
518	Interveniente: garder l'attention
519	Julia: oui garder l'attention et après comment... faire pour arrêter de parler portugais... non ?
520	Interveniente: oui

- 521 Julia: le deuxième ?  
522 Interveniente: oui ça c'est  
523 Pedro: ouais ça c'est intéressant  
524 Paulo: [j'ai::::: déjà imaginé une stratégie  
525 Julia: oui ? ah :::::: tu RACONtes  
526 Interveniente: no:::::n il va raconter seulement le jour de la réunion... ((rires)) non je rigole tu peux lui dire



## Apêndice C.2: Aloconfrontação 1

- 1 Interveniente: Hmhum:::... oui... donc on avait vu une première question qui était:::...eh...co::: comment intéresser les élèves...n'est-ce pas ?
- 2 Julia: [ oui
- 3 Interveniente: C'était un peu ce que Pedro avait dit « ah::: je prépare une chanson...j'ai j'ai mis du temps à la préparer etc...mais parfois les élèves ne sont pas intéressés...ils s'en foutent un peu de ce qu'on a prévu » et là ::: il a dit... « je sais pas comment faire avec ça... comment::: comment les intéresser... comment les motiver...ou ahn....comment...ahn...comment travailler avec les élèves qui ne sont pas intéressés »... et ça c'est vraiment une question du métier... parfois ça arrive...ça vous
- 4 Maria: [ah ::: beaucoup
- 5 Interveniente: [est déjà arrivé ? de travailler avec des élèves non motivés ?
- 6 Julia: oui
- 7 Nadia: [oui...
- 8 Interveniente: oui ? Maria aussi pour les petits ?
- 9 Maria: Les petits ils aiment les chansons ((inaudible))
- 10 Interveniente: Nadia?
- 11 Nadia: ouais
- 12 Interveniente: oui.... et donc c'est ce qu'on va faire on va un peu discuter des différentes manières de faire dans ces situations
- 13 Julia: eh::: je pense que maintenant on a plus de:::... plus de difficultés avec les élèves... parce que... on sait pas chez vous mais... chez moi à l'école mon école...eh ::: parce qu'ils ont tout changé... les directeurs les coordinateurs... tous et les personnes qui sont... les personnes qui sont arrivées... ils laissent les élèves faire tout ce qu'ils veulent
- 14 Interveniente: [tout ce qu'ils veulent
- 15 Julia: et comme ça c'est ::: le reflet dans... dans le cours aussi... et il y a beaucoup changé... ouais les intérêts
- 16 Caio: mais je pense que quand on travaille avec la musique... il faut chercher des musiques ah ::: qu'ils adorent aussi parce que...par exemple... si j'adore Edith Piaf... évidemment que les élèves vont détester
- 17 Voix mélangées: ((rires))
- 18 Paulo: Il a donné l'exemple de Louane...
- 19 Interveniente: Louane, oui
- 20 Paulo: il a utilisé la chanson de Louane qu'ils aiment
- 21 Interveniente: et quand même...
- 22 Paulo: il a pensé à ça... "je vais apporter cette chanson parce que comme ils aiment Louane... ils vont adorer"... mais il a commencé... Il y a... ahn ::: il a mis la chanson et ils commençaient::: à bavarder... sans... se préoccuper avec la chanson qu'il a préparé
- 23 Caio: et je pense aussi qu'aujourd'hui il faut travailler eh ::: avec des questions faciles... par exemple... aujourd'hui je je travaille avec... je donne des exercices très très faciles parce que si je donne un exercice... un peu qui peut exiger... ils ne font pas... il faut adapter
- 24 Interveniente: ils se désintéressent... c'est ça ? Ils commencent à bavarder et tout ?
- 25 Caio: quelques uns oui
- 26 Interveniente: ok... donc c'est un peu ça la question... c'est bien qu'on a déjà commencé à réfléchir... je vais vous montrer un extrait d'un filmage d'un cours... en France et la prof elle a vécu un peu cette situation de désintérêt... et après vous pouvez toujours noter des choses faire des commentaires... on va voir un peu comment elle fait... je sais pas si vous pouvez tous voir
- 27 Voix mélangées: oui
- 28 ((vidéo)): ((vidéo cours Néopass))
- 29 Interveniente: on va s'arrêter là parce qu'ils se sont installés... donc elle... elle a... elle a commencé à donner une consigne... même si ce n'était pas de l'activité... c'est d'une autre chose mais alors... quelle est votre réaction par rapport à cette vidéo ?
- 30 Voix mélangées: ((plusieurs voix mélangées))
- 31 Nadia: j'ai jamais vu ça

- 32 Julia: Non... le chewing gum... le portable... c'est toujours ... mais l'indiscipline ce n'est pas tellement grande... au CEL...
- 33 Paulo: au CEL... oui
- 34 Interveniente: pour installer la classe
- 35 Caio: ça c'est dans l'enseignement régulier... au centre de langues non
- 36 Nadia: ça dépend du prof
- 37 Caio: oui... mais la plupart c'est comme ça
- 38 Nadia: oui mais... au régulier ça dépend du prof
- 39 Caio: oui... oui
- 40 Interveniente: Hmhum... Et comment
- 41 Caio: [ c'est comme ça... au centre de langues c'est différent
- 42 Voix mélangées: [ c'est différent
- 43 Interveniente: C'est différent... comment vous faites alors ? Cette entrée en classe et... s'installer...
- 44 Caio: [en général mes élèves sont déjà dans dans la salle assis... je je les salue et je demande comment s'est passé la semaine mais ::: après on commence le cours
- 45 Interveniente: Hmhum... ils se lèvent ? non ? ils sont déjà assis
- 46 Caio: [ ils sont déjà assis
- 47 Julia: Moi... je... où je travaille c'est le prof qui ::: ouvre le porton on va recevoir les élèves et on va les ramener pour les classes aussi
- 48 Interveniente: hmhum
- 49 Julia: on reste là et on dit « bonjour salut ça va ã ã ã » tout avant d'entrer dans... dans la classe
- 50 Interveniente: avant d'entrer... donc ils rentrent et ils s'assoient directement ?
- 51 Julia: oui
- 52 Interveniente: et toi ?
- 53 Maria: j'emène mes enfants je donne de... petit déjeuner et après ils vont à salle mais il ne fait comme ça ((rires)) mais si si autre personne va donner le cours... ils n'ont fait::: attention... ne respectent pas... quand va::: un français par exemple... ils ne respectent pas
- 54 Interveniente: non ?
- 55 Maria: et ils se...
- 56 Interveniente: pourquoi tu crois ?
- 57 Maria: je ne SAIs pas mais la directrice a dit qu'ils seule respectent la professeur de la classe
- 58 Interveniente: d'accord et c'est toi
- 59 Maria: mais si va une autre personne... mardi dernier... eh.... un groupe de français... ce estudante da USP... il est allé là-bas pour donner des cours de français et il a fait des ::: jeux... c'est un... uma confusão... foi tanta bagunça porque eu saí na hora e quando eu voltei... nossa.... a sala parecia que tava pegando fogo
- 60 Voix mélangées: ((rires))
- 61 Interveniente: et ils ont pas réussi à :::
- 62 Maria: [ tinha quatro... cinco estudante ((rires)) e quando eu cheguei eu... je organise le le le table... tudo assim... aí tinha ( ) e as menina gritava e batia na mesa... gente e as crianças iam ( ) aí eu cheguei e falei "gente o que é que tá acontecendo aqui ? um terremoto passou por aqui ?" ... "não tia" aí eu comecei a organizar a sala
- 63 Interveniente: et comment tu fais ça ? comment tu organises ?
- 64 Maria: Eu... então... é diferente quando eu dou o curso e quando outra pessoa dá... eles prestam atenção... eles não se levantam mas quando é outra pessoa é muito difícil
- 65 Interveniente: et comment tu fais ? tu tu tu les prends tu les mets dans les chaises tu parles avec eux tu parles avec tout le monde en même temps ?
- 66 Maria: Je je je mets ils dans un cercle et je commence à parler quelque chose... mais je parle à un... par exemple... je parle à à à à Julia mais que Julia parle à Caio pra que todo mundo parle et :::::: quand je donne une chanson pour eles écouter... je fais des questions aí todo mundo quer falar mas mas é tranquilo pra aula de francês
- 67 Nadia: moi c'est comme Julia les profs ils attendent les élèves c'est ça ils parlent un peu de la semaine et ils commencent à travailler mais...
- 68 Julia: [ il y a un groupe terrible... je dis "non je vais rester tranquille je vais regarder... après que vous finissez de bavarder de se Taper je commence"

- 69 Interveniente: tu as attendu
- 70 Nadia: je pense que où je travaille c'est un peu plus calme
- 71 Interveniente: et toi Paulo ?
- 72 Paulo: pour le groupe du matin... quand j'arrive ils sont déjà dans la salle.. oui parce que ahn ::: le cours commence à huit heures et comme ::: l'école est ouverte ... ouvre à sept heures... quand j'arrive la salle est ouverte et ils sont déjà assis... ça ça marche bien... et pendant le soir c'est moi ahn ::: qui ouvre la porte mais ils sont calmes... sont... parce qu'ils sont ... ils ont étudié pendant l'après-midi.. ils arrivent :::... un peu calmes
- 73 Interveniente: ok.. donc quand ils sont par exemple eh ::: le le fait de choisir cette vidéo et la question c'est un peu... c'était un peu comme « les étudiants ne sont pas... ne veulent pas savoir ce que la prof dit ce qu'elle fait c'est un peu ::: un peu ça... qu'est qu'elle fait pour les tenir ? quelles sont ses stratégies à elle ?
- 74 Julia: pour... pour... quoi ?
- 75 Interveniente: pour les calmer... pour ahn ::: d'une sorte qu'ils vont faire attention à ce qu'elle dit pour commencer le cours... c'est long mais elle arrive à le faire ?
- 76 Voix mélangées: oui
- 77 Interveniente: oui à un moment donné... au bout de cin:::q minutes ? cinq minutes c'est énorme mais au bout de cinq minutes elle a réussi.... qu'est qu'elle fait pour ça ?
- 78 Caio: elle demande à chacun de s'asseoir à sa place
- 79 Paulo: elle répète beaucoup des fois par rapport au chewing gum
- 80 Voix mélangées: shhh:::
- 81 Interveniente: comment ? elle fait le shh :::::::::: et le prénom des étudiants
- 82 Nadia: oui toujours
- 83 Interveniente: alors un par un
- 84 Voix mélangées: oui
- 85 Paulo: et il faut imaginer ça tous les jours... trois fois par semaine
- 86 Interveniente: ahn ::: quoi d'autre ? ah oui... quelle est la première chose qu'elle dit ici... vous avez remarqué ?
- 87 Maria: eh ::: autorisation de cinéma et (l'agenda)
- 88 Nadia: pour la sortie
- 89 Interveniente: donc son choix à elle entre/ pour le début du cours c'était déjà de faire cette sorte de réalisation... oui... alors il y a... il y a une vidéo où il y a un commentaire... elle même elle commente sa vidéo
- 90 ((vidéo)): ((vidéo autoconfrontation simple Néopass))
- 91 Interveniente: et alors... dans cette vidéo... il y a un peu... deux parties non ? la première où elle va commenter un peu ah::: en fait elle voit sa vidéo trois ans après... elle l'avait déjà vu mais elle la revoit trois ans après avec un peu plus d'expérience et donc elle commente un peu ce fait de ::: comment elle ferait différemment... vous avez compris... qu'est qu'elle ferait différemment ? elle ne laisserait pas durer aussi longtemps... ce que vous avez déjà vu vous êtes très expérimentés aussi et donc comment elle ferait pour faire un peu plus vite ? je pense qu'elle avait dit ici (21'20 video)
- 92 ((vidéo)): ((vidéo autoconfrontation simple Néopass - petit extrait))
- 93 Interveniente: comment sont ses stratégies maintenant ?
- 94 Paulo: elle essaie d'intégrer les élèves... il y a les élèves qui ::: travaillent... ils travaillent déjà... et elle les intègre
- 95 Interveniente: et alors, vous pensez que ça... cette stratégie pour les gens qui donc... en revenant à notre question - quand ils ne sont pas intéressés - comment comment faire pour les intégrer comme ça... parce que là ils n'étaient pas intéressés à commencer le cours et à un moment donné elle... petit à petit... un par un elle a réussi à établir la classe... comment comment vous... déjà deux question... comment vous faites vous pour les intégrer et qu'est que vous pensez de son stratégie ?..... alors comment vous faites pour les intégrer ? justement c'est la question... des gens qui ne sont pas intéressés ((silence))
- 96 Julia: c'est tellement difficile
- 97 Interveniente: tellement difficile
- 98 Voix mélangées: oui
- 99 Interveniente: elle je crois qu'elle utilise cette stratégie de l'interaction même... « ah ::: tu vois... il y a des gens qui sont déjà prêts et toi qui ne fais pas attention tu vois il y a des gens qui sont prêts à

	travailler » il y a un peu cette stratégie de l'interaction... de la classe ahn ::: je ne sais pas si vous avez une autre... je sais pas
100	Julia: [moi
101	Paulo: ça dépend du groupe... il y a quelques groupes qui même les élèves exigent que les autres restent... en silence calmes
102	Caio: moi en général si j'explique quelque chose s'il y a les élèves qui commencent à bavarder j'arrête
103	Nadia: moi aussi
104	Paulo: oui c'est ça j'utilise ça
105	Caio: [ (ils) regardent le prof... c'est très vite
106	Interveniente: oui donc tu arrêtes et c'est l'élève lui même qui demande le silence
107	Paulo: [ oui oui les autres... ou quand on met une vidéo... et ::: deux ou trois commencent à parler et les autres veulent regarder... mais::: ils parlent fort que... il y a du bruit... j'arrête la vidéo et je fais comme lui j'arrête la vidéo et je...
108	Caio: regarde
109	Paulo: regarde... alors ils fait de silence et... ça continue
110	Interveniente: oui... vous aussi c'est pareil ?
111	Maria: Oui
112	Interveniente: toi le même ?
113	Nadia: oui
114	Maria: mais à la Arca c'est différent parce qu'il y a... c'est différent da da da
115	Paulo: do CEL
116	Maria: do CEL parce que quand mes... ma salle est... a cours de français l'autre salle a a... par exemple artes et capoeira
117	Interveniente: hmhum hmhum
118	Maria: et quand un élève qui bavarde beaucoup je dis « si tu n'arrêtes pas je vais te ramener à la salle de capoeira » mais il ne veut pas faire de capoeira
119	Interveniente: ah... d'accord
120	Maria: et ou il arrête ou il va à l'autre salle
121	Voix mélangées: ((rires))
122	Interveniente: ok... ah oui donc toi... si j'ai compris... ton stratégie c'est si tu ne vas pas faire partie du groupe tu vas devoir sortir du groupe
123	Maria: oui... Oui
124	Interveniente: et toi... tu arrêtes comme eux comme ça?
125	Nadia: oui... j'arrête... mais parfois les élèves même ils ils prend l'attention de l'autre... c'est ils se... ils sont un peu... plus plus adultes
126	Interveniente: hmhum hmhum
127	Julia: il y a une classe maintenant qu'ils sont... qu'ils ont beaucoup de chose... je dis... je n'aime pas qui.. qu'ils touchent l'autre tout le temps... parce que ça donne des problèmes... il y a une classe maintenant que tout ils parlent avec le touche pã pã pã... ((gestes de coup de main)) je dis « ah ::: le jardin d'enfance ahn ::: on va arrêter ou je dois passer un cordon sur la main pour mettre tout le monde ensemble ? »
128	Interveniente: tu fais aussi ce genre de blague disons...
129	Julia: oui
130	Caio: oui
131	Julia: oui... parce que sinon
132	Interveniente: [des blagues pour... disons... des menaces... ces genres de menaces
133	Voix mélangées: [oui... oui
134	Interveniente: qui sont pas vraies mais qui... enfin... montrent que tu es... que tu n'es pas contente avec ce qu'ils disent
135	Julia: je dis « je vais casser ta tête »...
136	Voix mélangées: ((rires))
137	Julia: "arrête avec ça" et je marche jusqu'à (la personne)...
138	Interveniente: est-ce que ça veut dire que vous... dans toutes les stratégies que vous avez dit vous ne les ignorez pas ?

- 139 Julia: [non :::
- 140 Interveniente: s'ils sont là ils bavardent ou ils ne sont pas intéressés vous agissez d'une telle façon à... les faire ahn ::: les intégrer
- 141 Julia: oui... je sais pas...chez... je pense que tout le monde fait ça mais :::..... on on fait des des études (ATP) je ne sais pas
- 142 Caio: la réunion pédagogique
- 143 Julia: la réunion pédagogique... et on a lu des articles des choses comme ça et ::: il y a un article qui dit qu'on peut pas laisser les élèves être... comment on dit fantasma ?
- 144 Caio: fantôme
- 145 Julia: fantôme... il faut les montrer qu'on les regarde qu'on sait que même qu'il ne fait pas on est là on sait qu'il fait pas... parce que sinon c'est ... c'est pire
- 146 Interveniente: ça c'est très important
- 147 Caio: moi je connais tous les élèves par le prénom
- 148 Julia: [oui j'ai fait la semaine dernier
- 149 Interveniente: dernière
- 150 Julia: dernière... j'ai fait un... on avait un classe à mercredi avec le sixième qui vont finir le cours... maintenant ils commencent « ah ::: j'ai pas appris beaucoup j'ai pas profité mon temps » j'ai dit « oui j'ai parlé de ça » jusqu'on... je viens...
- 151 Caio: [pendant trois ans
- 152 Julia: pendant trois ans... et j'ai commencé à dire « je sais la caractéristique de chacun » j'ai dit « Giovanna quand tu es arrivée ici tu étais comme ça comme ça comme ça »... « prof tu es bruxa» ((rires)) et j'ai dit « mariana tu étais quand tu es arrivée ici comme ça comme ça et tu as changé »... « c'est vrai» et ils ont... je dis « tu fais des progrès » et chacun... et quelques élèves on sait à quel moment ils ont changé et j'ai dit -- à giovanna parce que c'était une élève qui / elle avait beaucoup des problèmes.... très problématique parce qu'elle voulait toujours (se) battre avec toi... tu parles une chose et elle « qu'est que tu parles ? » elle était toujours comme ça
- 153 Voix mélangées: ((rires))
- 154 Interveniente: elle se disputait avec toi
- 155 Julia: oui elle voulait parler elle voulait parler :: comme toi
- 156 Interveniente: hmhum
- 157 Julia: et elle a beaucoup changé mais... j'ai parlé de chacun et ils ont été... merveilleux avec ça... merveilleux avec ça ils ont dit « oui prof c'est vrai » parce que comme on est ensemble.... presque trois ans... on on connaît les les j'ai dit les six premiers mois je les sais comme ça mais la première année je sais les caractéristiques de chacun et je leur dis... ils ont aimé ça
- 158 Interveniente: un par un
- 159 Julia: oui
- 160 Interveniente: c'est bien
- 161 Julia: et on fait une auto-évaluation comme... comme ça et ::: ils ont aussi me... me dit que... qu'est que j'ai changé qu'est que c'est bien qu'est que c'était pas bien... c'est bon
- 162 Caio: en général pour le premier jour... je fais une liste de tout ce qu'ils aiment ... et après je mets dans dans le programme
- 163 Interveniente: hmhum... ça c'est une façon de les intéresser
- 164 Caio: oui et de motiver aussi
- 165 Julia: faire une liste
- 166 Caio: oui... je demande "pourquoi tu parles français... et qu'est que tu aimes ? comme loisir... qu'est que tu aimes comme musique comme film?"
- 167 Interveniente: hmhum hmhum... et pendant le cours par exemple tu fais appel à cette liste... ah c'est contenu là... cette chanson... ce film
- 168 Caio: [oui donc je m'organise pendant tout le semestre et s'ils aiment une chanson :::.....très... très agitée... j'apporte
- 169 Julia: mes élèves aiment toujours manger je ne sais pas les vôtres... Ils aiment toujours manger et une fois par an on fait la fête de la musique le première semestre et moi... cette année c'était la première année que je n'ai pas fait toute seule les choses pour eux... mais ::: même même comme ça je fais une chose pour manger parce qu'ils aiment savoir que tu as donné son temps pour eux pour faire
- 170 Caio: [pour faire quelque chose

- 171 Julia: quelque chose comme ça et vendredi on va faire la fête de Halloween... vendredi lundi et mardi avec tous les autres cours... ils vont se déguiser et ils ont demandé « prof tu vas venir déguisée ? » et je dis « non je suis la... sourcière toujours »
- 172 Voix mélangées: ((rires))
- 173 Julia: « non prof... tu vas venir tu vas venir » et ::: mais... j'ai pas dit mais je vais me déguiser parce que moi... la prof d'espagnol elle aime ça... moi la prof d'espagnol et la prof d'anglais on va se déguiser parce qu'ils aiment ça
- 174 Interveniente: ils aiment ça... et vous croyez que ce projet qu'ils ont... qu'ils savent qui existe par exemple fête de la musique tous les semestres ou les projets de la fin de l'année?
- 175 Julia: oui
- 176 Caio: ils adorent... ils adorent
- 177 Interveniente: vous croyez que ça motive ? mais ça motive dans le cours... par exemple on va étudier le verbe être ou l'activité de la chanson x... y... mais savoir qu'il y aura une fois par an ou à la fin du semestre une fête de la musique... avoir un projet à la fin... vous croyez que ça change ? ça les motive à venir ?
- 178 Julia: oui
- 179 Interveniente: et à participer aussi
- 180 Voix mélangées: oui
- 181 Julia: quand ils arrivent à la troisième quatrième je les montre les photos des journées des ados qui je ramène les élèves qui sont avancés
- 182 Caio: (( )) c'est une bonne bonne STRATÉGIE
- 183 Julia: je ramène seulement les dix meilleurs élèves et "si tu veux aller tu dois être le MEILLEUR..." toujours
- 184 Interveniente: donc...
- 185 Julia: ils disent "ah c'est moi qui va dans la salle... c'est moi" et ça les motive
- 186 Caio: dans mon centre des langues
- 187 Interveniente: [ genre il y a un prix
- 188 Julia: oui... oui c'est le prix
- 189 Interveniente: ah... et les autres vous avez un prix aussi ?
- 190 Julia: [maintenant j'ai commencé aussi de donner les...
- 191 Caio: je donne des petits cadeaux mais pour les élèves qui sont au dernier période
- 192 Julia: comme j'ai ramené beaucoup de petits passeports de CAVILAM qu'on a ramené j'ai donné pour les élèves qui sont au sixième qui sont partis mais il est resté encore un peu et je fais des tirages au sort j'ai donné quelques autres... mais... ils aiment gagner les choses
- 193 Interveniente: on va juste voir si vous aussi vous faites genre prix ou quelque chose... disons... à long terme pour les motiver
- 194 Caio: dans mon centre de langues au deuxième semestre on a la gincane culturelle... toutes les langues participent ensemble et ::: on commence à travailler et ::: entraîner...
- 195 Interveniente: s'entraîner?
- 196 Caio: oui... à partir du premier semestre... on dit « bon... ce que tu vas apprendre aujourd'hui il faut que tu nous montre au deuxième semestre si tu as vraiment appris ou non »
- 197 Interveniente: vous aussi vous avez des ... ?
- 198 Nadia: j'ai la fête des nations et cette année nous avons fait le ::: 5 octobre... et les élèves ils travaillent beaucoup
- 199 Caio: oui
- 200 Nadia: ils sont TRÈS
- 201 Interveniente: [tu veux dire dans le cours de langues ?
- 202 Nadia: dans le cours de langues
- 203 Interveniente: ils envisagent ce... ce ::: cet événement
- 204 Nadia: oui oui
- 205 Interveniente: comme pour la "gincana"
- 206 Nadia: oui et les élèves de régulier... ils participent aussi... ils vont... ils vont regarder les présentations etc et c'est intéressant parce qu'ils ont fait son inscription... ils vont au centre de langues pour... à cause de la fête parce qu'ils aiment participer aussi
- 207 Voix mélangées: plusieurs personnes : oui

- 208 Nadia: faire partie
- 209 Interveniente: il y a ça Paulo dans ton CEL ?
- 210 Paulo: bon... cette année on est venu au... au MASP... et :::: une chose intéressante c'est que il y avait des pers... il y avait des gens étrangères qui parlaient français pendant la... la...le moment qu'ils étaient là... et comme... ils ont écouté les personnes en parlant franÇAIS... ils ils ils voulaient parler aussi... et c'est intéressant parce que je crois qu'ils ont vu que c'est possible d'utiliser la langue qu'ils sont en train d'apprendre... et après comme la... le ::: l'exposition est finie on est allés au shopping et après je... ils sont allés à la librairie Cultura... et :::: ils ont... après... quand nous sommes dans le bus pour retourner ils ont dit « c'est le meilleur promenade qu'on a fait pendant tout la vie à l'école »
- 211 Interveniente: ouaou
- 212 Paulo: oui et...
- 213 Interveniente: comment tu t'es senti à ce moment là ?
- 214 Paulo: c'est positive mais j'ai noté que le plus important c'est la librairie parce que jamais ils sont allés... entrés dans une grande librairie
- 215 Julia: c'est bien ahn
- 216 Paulo: oui... et ::: ils sont restés dans le fauteuil ...
- 217 Interveniente: et après ils ont été plus motivés dans le cours ?
- 218 Paulo: oui.. oui... et ::: cette année à ce moment là on est en train de... de recruter les élèves pour former d'autres groupes et ils racontent aux copains qu'ils sont allés
- 219 Julia: c'est bien ça
- 220 Paulo: il y a des...
- 221 Julia: c'est une pub
- 222 Paulo: oui c'est une publicité
- 223 Caio: je pense que ce que nous manque sont des événements à nos élèves
- 224 Julia: oui mais je ramène tous ce que ce passe...j'ai j'ai une expérience... bien... ça fait deux trois semaines parce que Aliança Francesa do ABC... ils ont fait une... aula gastronômica
- 225 Paulo: [atelier gastronomique
- 226 Julia: et tu paies 25 reais... j'ai pas été mais j'ai parlé tous mes élèves et un élève de cinquième est
- 227 Caio: [est allé
- 228 Julia: elle elle est allée mais elle est venue... comme si... elle a écrit tout en français et elle met dans le whatsapp... elle a filmé et elle... les parents sont venus à la réunion de l'école et elle est avec moi deux ans et demie... ça va faire deux ans et demie... tous les réunions sont papa qui était venu à la réunion qu'on fait deux fois par an... mais cette fois ci il est venu le papa... la maman le frère et la sœur... ils avaient les yeux comme ça... ils ont dit "merci prof parce que Aila elle est beaucoup changé... elle a plus d'intérêt en français elle parle même à la maison et elle était heureuse parce que quand on elle était là dans un groupe privé et elle a été... elle a compris les choses et elle a commencé à parler le français" et je dis "ah :::: pourquoi tu ne parles ici beaucoup" et ça a été bien... tout ce que se passe... les musiques... cinéma... théâtre... j'envoie à mes élèves
- 229 Caio: moi aussi
- 230 Interveniente: ok ... Maria... toi aussi tu avais des événements... je pense que à Arca do Saber il y a beaucoup
- 231 Maria: oui.... Il y a beaucoup d'événements... théâtre....
- 232 Interveniente: ils sont motivés pour parler français dans les événements aussi ? Ils présentent une chanson ?
- 233 Maria: mas eles vão... oui ils présentent une chanson la fin de l'année et nous avons un projet que deux enfants vont en France l'année prochaine
- 234 Interveniente: Super... c'est très motivant
- 235 Maria: mais je ne dis pas qui ils sont mais je sais qu'ils vont... qui sont les enfants qui vont et je dis « ah je vais choisir »
- 236 Voix mélangées: ((rires))
- 237 Maria: é uma chantagem né ?
- 238 Julia: oui
- 239 Interveniente: très bien... donc je pense qu'on a pu soulever plusieurs stratégies d'intérêt... enfin... pour les prix... les voyages... enfin... promenades

240 Julia: même les livres... j'ai dit je donnais des livres pour ceux qui vient de commencer... je vais prendre quelques livres de proche...

---

241 Caio: moi aussi

---

242 Interveniente: mais aussi les stratégies en cours on a vu aussi... je pense qu'on pourrait passer ça à Silvio et lui... il avait cette question aussi... il n'est pas là aujourd'hui mais on peut lui apporter... ok c'est bien merci

---

243 Caio: merci à toi

---



### Apêndice C.3: Aloconfrontação 2

- 1 Interveniente: hmhum...donc la dernière fois on avait:::.... on avait/ la proposition c'était de discuter des difficultés du métier à partir des questions que les profs avaient... donc on a soulevé deux questions : la première... c'était la motivation en classe... comment faire quand les élèves ne sont pas motivés... et la deuxième question qui est sortie/ qui est apparue c'était... hum... le portugais en salle de classe... comment faire cours quand les élèves se mettent à parler en portugais... donc on a discuté de cette première question tout d'abord et on a visionné une vidéo... vous pouvez la raconter ?
- 2 Julia: oui
- 3 Paulo: je sais pas... c'est:::.... un un UNE institutrice... oui... et::: elles commence le cours ahn::: les élèves font/ bon la salle est un bordel et:::....
- 4 Interveniente: hmhum
- 5 Paulo: elle demande qu'ils s'arrêtent...qu'ils s'asse.../qu'ils s'assoient qu'il ahn:::.... arrêtent de de... utili/ de:::
- 6 Julia: [parler ?
- 7 Paulo: non... d'utiliser le chewing gum... toujours le chewing gum le chewing gum... oui ?
- 8 Interveniente: oui
- 9 Paulo: et:::
- 10 Interveniente: et c'était l'entrée en cours donc... pour coMMENcer un cours elle a passé trente-cinq minutes à:::
- 11 Paulo: [ elle perd beaucoup de temps pou:::r pour faire qu'ils ise::: se se/ soient tranquilles
- 12 Fernanda: pour les mettre en marche on dit
- 13 Interveniente: hmhum
- 14 Paulo: oui pour commencer le cours... après ils ont/ bon il y a quelqu'un qui l'a montré la vidéo et elles s'est aperçue de ce qu'elle faisait avant
- 15 Interveniente: hmhum hmhum
- 16 Paulo: qu'elle faisait avant
- 17 Interveniente: oui... elle a regardé des images de son propre cours et donc
- 18 Paulo: [ mais je crois que c'est quelques années...
- 19 Interveniente: trois ans plus tard
- 20 Paulo: oui trois ans plus tard pas immédiatement oui... après ahn:::.... /dans le dernier moment elle a pris d'expérience oui
- 21 Interveniente: hmhum oui... et donc on a discuté un peu si cette situation se passait au CEL ou non et je me rappelle qu'on avait dit qu'au CEL c'était un peu plus facile de les mettre e marche... soit ils étaient déjà dans la salle... soit... le prof arrivait tout était là... ahn::: et aussi quand/ vous aviez dit si je me rappelle bien.../ que quand ils commençaient à parler vous arrêtiez et vous dites « alors j'attends le silence pour commencer »
- 22 Voix melangées: ((tous)) oui
- 23 Interveniente: toi Fernanda comment tu fais ?
- 24 Fernanda: je croise mes bras j'attends le silence jusqu'au moment qu'ils aperçoivent que ::: j'attends
- 25 Paulo: [ oui quelque chose ne marche bien/ ne marche pas bien
- 26 Interveniente: c'est une manière de rendre conscience
- 27 Fernanda: oui
- 28 Interveniente: et et et dans ton cours c'est/ ahn... tu reçois les élèves ou tu rentres dans la salle et ils sont déjà là ?
- 29 Fernanda: je reçois les élèves
- 30 Interveniente: et c'est moment pour s'installer et tout... comment ça se passe?
- 31 Fernanda: ahn ::: ça dépend des ::: horaires par exemple le matin ils sont un peu plus LENTs... et je dois beaucoup attendre
- 32 Interveniente: hmhum
- 33 Fernanda: mais l'après-midi ça marche... très bien
- 34 Interveniente: d'accord
- 35 Fernanda: et ::: le matin ils sont lents même pour entrer en classe s'asseoir prendre leur matériaux
- 36 Paulo: [ c'est différent ( )
- 37 Julia: ((rires)) il faut attendre
- 38 Paulo: ouais il faut attendre il faut allumer le feu ((rires))
- 39 Voix melangées: ouais
- 40 Paulo: c'est vrai
- 41 Interveniente: d'accord... et donc je vous ai demandé si vous pouviez après/ parce que là on... / je j'ai remarqué quand j'ai écouté l'enregistrement puisqu'on a discuté et j'ai remarqué que vous parliez de ce que vous faites en général... donc en général c'est comme ça que ça se passe etc ahn ::: mais je voulais aussi avoir quelque chose de de conCRET donc dans les cours une situation vécue ahn ::: spécialement et donc je vous ai demandé de soit enregistrer ahn un morceau de cours soit RAconter ce que c'est passé juste après le cours... « aujourd'hui je fais ça ça et ça et aujourd'hui une élève m'a dit de faire ça et ça m'a déstabilisé ou

	pas etc etc» donc c'est ça j'avais demandé soit un enregistrement du cours soit un un récit et Julia elle m'a envoyé un petit extrait donc je vais vous passer et après elle va raconter ce qui s'est passé... de son cours je peux je peux montrer ?
42	Julia: oui
43	Interveniente: alors j'augmente le son... c'est un tout petit extrait ahn ((visionnage de la vidéo 1))
44	((vidéo1)): ((vidéo)) [son de la vidéo: Aila s'il vous plaît commencez à lire... regarde... Aila elle va lire et les autres commencent à parler en portugais tout le temps... regarde là... tout le temps... shh::: silENCE ((beaucoup des bruits et voix mélangées)) regarde là]
45	Fernanda: c'était vrai ou ils faisaient semblant ?
46	Interveniente: c'était vrai... alors tu peux reconstituer qu'est que se passait quelle était l'activité ahn::: c'était début du cours fin du cours
47	Julia: c'est::: c'est la moitié du cours on a on a fait/ on faisait des exercices du livre comme on utilise le livre... et j'ai passé sur le tableau les choses et il y avait un texte pour lire comme/ et on a lu... et::: après pour répondre les questions... et je demande « qui va lire ? » et Aila elle a dit « moi je vais... Je veux lire » mais le temps qu'elle a dit qu'elle va lire les autres fait pas attention ils commencent à parler en portugais à faire d'autres choses que c'est pas::: l'activité du livre
48	Interveniente: hmhum hmhum... alors...et donc juste après ça qu'est-ce que tu as fait ?
49	Julia: j'ai dit « silence » j'ai dit « on va entendre Aila » et::: et après ils sont se rendu compte qu'elle va commencer à lire
50	Interveniente: hmhum
51	Julia: et après elle a commencé à lire et ils sont arrêtés... mais il faut (les gronder) toujours
52	Interveniente: [ça a pris un moment [en disant]... "silence silence silence"... vous aussi ? cette situation ça vous ça vous est semblable ?
53	Fernanda: Parfois oui... surtout s'ils sont en même:::../ par exemple moi j'ai beaucoup d'élève qu'ils étudient.... Il y a quelqu'un là ((interruption de la réunion - discussion avec le gardien))
54	Fernanda: et j'ai des élèves qui::: qu'ils font les cours... ahn:::/ comment on dit ?...collège et lycée dans la même école et après ils viennent au cours de français
55	Paulo: oui
56	Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier
57	Interveniente: hmhum
58	Fernanda: que les autres les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter
59	Paulo: à raconter oui
60	Fernanda: donc et::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler
61	Julia: oui c'est ça c'est vrai
62	Interveniente: hmhum... et:::../ bon pour la question du portugais j'ai j'ai aussi apporté une vidéo... on a aussi fait des filmages des cours... parce que la dernière fois c'était un filmage vous vous rappelez ? c'était une professeur une enseignante... en France et::: c'est le filmage de son cours... et là je vais vous montrer ahm... un filmage d'un cours qu'on a fait ahn ::: ici dans la fac de lettres... des profs qui travaillent aux cursos extracurriculares et EUX ils font aussi des réunions de formation où ils regardent leurs cours ((visionnage de la vidéo))
63	((vidéo 2)): ((vidéo 2 - Questão da França ser católica. Forcément des argots, mais c'est un langage plus familier. Bonbom... 1:03))
64	Interveniente: déjà ici regardez elle est en train de revoir un peu le vocabulaire qu'ils ont découvert et donc je...
65	((vidéo 2)): ((vidéo 2))
66	Interveniente: bon après elle lance une activité à un ( )
67	((vidéo 2)): ((vidéo 2))
68	Interveniente: elle demande de faire une production orale sur le thème des restaurants
69	((vidéo 2)): ((vidéo 2)) c'est ne plus une gare c'est un restaurant então vamo lá))
70	Interveniente: on alors...
71	Fernanda: [ça arrive souvent... eh oui c'est vrai ça de parler en portugais et il faut il faut lui dire toujours « il faut parler en français »
72	Paulo: [en français oui même les choses les plus simples
73	Fernanda: voilà par exemple si j'ai passé une vidéo après je leur dis de raconter qu'est qu'ils ont vu... ils commencent en portugais ils disent la phrase toute entière en portugais et après je dis « est-ce que tu peux traduire ça en français ? ce que tu viens de dire ? » et ::: parfois ça leur manque des mots c'est c'est normal eh::: pour les:::/ ceux qui sont au début du cours et je les aide mais::: parfois c'est::: c'est la paresse de parler ou de faire la tête travailler en français
74	Paulo: [oui comme ils sont habitués parce que au cours régulier ils ont classe d'anglais
75	Interveniente: hmhum

- 76 Paulo: et c'est toujours traduction « ça ça ça c'est ça »... ils sont habitués à ça... ils mêmes regrettent ça mais... dans sa tête ça marche comme ça
- 77 Fernanda: c'est vrai
- 78 Interveniente: oui... ahn::: quel est/ vous avez remarqué donc ce qu'elle fait pour.../ quand elle fait face à ces situations qu'est qu'elle fait ? quand elle voit que l'élève est en train de parler portugais ?
- 79 Fernanda: elle dit « parlez en français »
- 80 Paulo: [il faut parler en français...oui
- 81 Interveniente: alors...on va voir un petit extrait où elle se regarde et elle commence une activité
- 82 ((vidéo 3)): ((vidéo 3 - deixa eu puxar uma cadeira pra cá Simone... 52 tu peux passer si tu veux... ici j'ai donné une activité... D'accord))
- 83 Fernanda: elle est avec une:::/ comment on dit ?/ une prof à elle ?
- 84 Interveniente: non... là elle discute avec la chercheuse comme moi je discute avec vous elle discute avec::: une collègue/ une collègue de la fac qui fait des:::/aussi des travaux sur le travail enseignant...et ::: donc quels sont/ donc là on observe qu'elle a deux stratégies... quelles sont ses stratégies ?
- 85 Julia: des.../ la personne parle en portugais... elle parle en français
- 86 Fernanda: [elle traduit
- 87 Julia: oui qu'est que la personne a dit en portugais et si la personne ne s'arrête pas elle dit « parlez en français pour profiter parce que vous avez une fois par semaine les classes»
- 88 Fernanda: c'est ça
- 89 Interveniente: vous faites ça aussi ?
- 90 Fernanda: oui par exemple moi... surtout au premier stage ils arrivent ils ne savent rien et c'est TRES fatigant parce qu'il faut tout le temps traduire ce qu'ils disent... eh ::: je commence à traduire pour qu'ils puissent déjà apprendre les mots... mais après deuxième troisième parfois je traduis je leur dis de parler en français ce qu'ils ont dit en portugais et le plus.../ quatrième cinquième sixième sont déjà habitués... s'ils ne parlent pas en français c'est parce que::: ils ont de la paresse ((rires)) c'est ça
- 91 Interveniente: c'est pareil pour vous ?
- 92 Paulo: oui... comme elle a dit... pour le troisième... stage... ils ont besoin de vocabulaire... alors je je... les aide... au fur et à mesure qu'ils vont prononcer les phrases j'ajoute les mots parce que sinon ils bloquent et:::/ même si au début je je les aide ça marche parce que sinon ils vont rester en espérant la traduction... parce que pour lui c'est plus facile/ pour leur/ pour eux c'est plus facile
- 93 Interveniente: alors pour vous c'est différent ahn::: le fait d'utiliser les phrases ou d'utiliser les structures apprises en classe et traduire des choses qu'ils disent spontanément ? vous faites différence ou non? par exemple... « ça on vient de voir on vient d'apprendre cette structure donc je veux que vous utilisiez ça » mais c'est différent quand ils veulent dire un truc qu'ils n'ont pas vu dans les cours et c'est quelque chose d'autre un vocabulaire qu'ils ont jamais vu... vous agissez de/ avec des différentes stratégies pour ces deux cas ?
- 94 Fernanda: je n'ai pas compris
- 95 Interveniente: alors... imaginons qu'ils travaillent les présentations personnelles en classe... et là à un moment donné ils veulent se présenter mais ils disent des choses en portugais c'est différent par exemple s'ils veulent parler de l'internet qu'ils ont jamais vu le contenu de l'internet etc etc... donc vous/ comment vous faites dans cette situation ? c'est l'activité/ si vous faites un cours pour apprendre à se présenter toutes ces activités vous insistez pour que ça soit en français ?
- 96 Fernanda: oui... s'ils ne savent pas de vocabulaire je mets au tableau
- 97 Interveniente: et par exemple si dans le module suivant ils doivent se présenter ils ont déjà vu au premier niveau...
- 98 Paulo: oui généralement j'essaie d'anticiper le vocabulaire oui... quelquefois ça marche parce que/ par exemple je sais que la semaine prochaine je vais travailler par exemple...la famille
- 99 Interveniente: aham
- 100 Paulo: je j'introduis quelques petits textes sur la famille et quelque chose comme ça... parce que même si/ toujours ils oublient oui « ah j'ai oublié » mais il y a quelques uns qui qui gardent... un deux
- 101 Fernanda: c'est vrai moi avant de commencer une nouvelle unité
- 102 Paulo: oui
- 103 Fernanda: j'essaie de travailler avant le vocabulaire... je pense que comme ça/ par exemple tu as donné l'exemple de la famille/ je viens d'entrer dans l'unité quatre où on parle de la famille... premier stage... eh::: avant j'ai donné le vocabulaire et il y a des vocabulaire...je/ qu'il n'y a pas dans l'unité
- 104 Paulo: oui
- 105 Fernanda: c'est une/ c'est un livre plus.../ pas plus avancé mais qu'il y a plus de vocabulaire que le propre parcours... et quand on/ ils lisent le le dialogue je pense que c'est plus facile de comprendre ce qu'ils lisent... par exemple cousin cousine ils ont déjà vu le vocabulaire et je pense que ça marche comme ça
- 106 Paulo: oui
- 107 Interveniente: hmhum...et si après donc... donc/ est-ce qu'on peut identifier les situations où ils parlent portugais ? c'est des situations classiques ou.../ est-ce qu'on peut prévoir quand est-ce qu'ils vont parler portugais ?

- 108 Voix melangées: non
- 109 Fernanda: prévoir non... mais par exemple quand ils posent des questions... ils posent SOUVENT en portugais
- 110 Interveniente: hmhum
- 111 Fernanda: alors je je parle en français mais parfois il faut/ comme je sais le niveau qu'ils sont eh::::: je dis « tu es capable de dire ça en français... tu as déjà les mots » alors ils vont faire la tête travailler essayer de parler en français et et ça arrive
- 112 Interveniente: et vous avez des stratégies différentes pour les niveaux ? premier niveau une stratégie et troisième niveau une troisième ?
- 113 Paulo: ah oui... pour le premier on est plus on on on/ moins
- 114 Fernanda: moins rigide ?
- 115 Paulo: moins rigide oui
- 116 Interveniente: moins rigide
- 117 Paulo: sinon ils bloquent oui et ils abandonnent le cours parce que c'est difficile et les autres les autres regardent comme ça... je crois/ il y avait une fille qui on regarde et on sait qu'elle qu'elle est un peu perdue... et après je je/ quelqu'un m'a dit que les autres faisaient du bullying avec elle
- 118 Interveniente: hmhum
- 119 Paulo: maintenant elle est dans un autre groupe et elle dit qu'elle se sent se sent bien dans ce groupe
- 120 Fernanda: [plus à l'aise
- 121 Paulo: parce qu'il n'y a pas de de/ dans dans l'autre groupe c'était les élèves du lycée
- 122 Interveniente: hmhum
- 123 Paulo: ils sont un peu/ il a de la.../ comment je peux dire.../ ils se sentent supérieurs et elle était.../ elle est de fondamentale... parce qu'elle a douze ou treize ans et maintenant elle est dans un groupe...
- 124 Interveniente: avec le même âge ?
- 125 Paulo: le même âge... et elle se sent::::: plus à l'aise elle se sent plus à l'aise maintenant
- 126 Interveniente: c'est bien
- 127 Paulo: oui
- 128 Interveniente: donc ((quelqu'un touse)) et l'autre question que je voulais poser c'était ahn::::: est-ce que vous considérez dans vos cours le portugais comme quelque chose d'interdit ? Ou non ?
- 129 Voix melangées: non
- 130 Fernanda: parfois par exemple ça dépend des des suJETS parfois il me manque les mots aussi en français... et soit je cherche au moment soit je dis « je vais chercher chez moi et je vais apporter la prochaine classe »
- 131 Paulo: [et par exemple il y a un dialogue ou::::: des situations qui::::: les personnes parlent très vite et on sait que par exemple pour les débutants pour le A1 qui commencent ÇA c'est difficile
- 132 Fernanda: [il comprend rien
- 133 Paulo: et :::: on note.... Les viSages... alors ça/ « qu'est que vous avez compris ? » quelquefois c'est possible parler en portugais parce que vous avez une mesure de la difficulté mais après dans les autres stages
- 134 Fernanda: mais moi cette semaine/ je ne sais pas si si c'était une faute ou pas mais/ par exemple eh::::: j'ai :::: j'ai fini l'unité sur sur le racisme et après j'ai essayé de passer un film qui parlait sur le sujet et :::: c'est un film qui parle sur le sujet mais ça donne d'autres exemples aussi/ par exemple le film Samba
- 135 Interveniente: hmhum
- 136 Fernanda: il parle sur le racisme mais il parle aussi beaucoup sur l'immigration en Fran::::ce tout ça... et j'ai :::: j'ai passé ce film au premier stage et après on a fait un débat... qu'est qu'ils ont compris sur le film... ils n'ont pas de vocabulaire pour traduire en français... ils ont dit en portugais et la phrase toute entière j'ai traduit en français et j'ai dit « est-ce que maintenant tu peux répéter en français ce que j'ai dit ? »
- 137 Paulo: oui vous pouvez ahn :::: exploiter mais pas complètement quelques situations quelques phrases plus simples oui
- 138 Interveniente: hmhum hmhum
- 139 Paulo: pour les autres qui sont plus avancés vous vous travaillez d'une manière différente/ c'est comme par exemple une chanson... il y a/ quelquefois on travaille d'une manière pour un groupe pour l'autre c'est différent parce qu'on sait la la difficulté de chaque groupe
- 140 Interveniente: et pour les petits le portugais comment tu fais pour les faire parler en français ?
- 141 Maria: ils parlent beaucoup mais je dis « répétez les mots répétez les mots répétez les mots » et après ils répètent
- 142 Interveniente: hmhum mais sinon spontanément ils vont parler en portugais ?
- 143 Maria: il y a quelqu'un qui parlent en français
- 144 Interveniente: hmhum
- 145 Maria: mais les autres/ il y a des enfants qui savent les mots mais ils parlent en portugais
- 146 Interveniente: et comment tu fais à ce moment-là ?
- 147 Maria: non le cours c'est français c'est de portugais non ((rises))
- 148 Interveniente: ((rises)) donc dans tous les cas vous faites/ vous...essayez de développer un peu la confiance qu'il faut qu'il faut parler...

- 149 Fernanda: ça ça dépend des classes aussi... par exemple maintenant j'ai un sixième et ils sont TRES bon pour parler eh::: quand ils vont/ ils viennent m'interroger ils viennent déjà en parlant la phrase toute entière en français mais il y a des classes qui arrivent au sixième et ils ne ils ne sont pas comme ça
- 150 Interveniente: donc une stratégie pour les/ par exemple/ pour les activités même avec le film ou etc c'est qu'on ait /comme vous avez dit avant/ un vocabulaire de base pour partir de là
- 151 Paulo: oui
- 152 Interveniente: ça c'est toujours une stratégie::: qui marche
- 153 Voix melangées: bon
- 154 Paulo: et comme elle a dit il y a des groupes différents parce que quelques fois sont les les élèves qui demandent de parler en français... par exemple il y a les paresseux mais il y a quelqu'un qui dit « non le prof a dit de parler en français »
- 155 Interveniente: hmhum ils ont déjà développé cette conscience
- 156 Paulo: oui... quelques uns pas tout le monde
- 157 Interveniente: et quand ils parlent beaucoup quand est-ce que le fait de parler portugais c'est frustrant pour vous ?... parce que jusque là...
- 158 Paulo: il est frustrant quand vous savez que vous avez déjà DONNÉ...
- 159 Julia: tout le support
- 160 Paulo: le support pour parler même si sont des phrases très simples et au premier moment ils parlent en portugais quand nous savons qu'ils ont conditions de de parler en français... parce que quand ils ne savent pas/ comme elle a dit/ au A1 le premier stage... ça VA... mais deuxième troisième c'est compliqué... c'est frustrant
- 161 Fernanda: par exemple j'ai deux quatrièmes stages un d'une école et un autre de une autre école... quatrième stage c'est pour parler déjà et ::: quand je suis venue à la journée des ados je leur ai expliqué qu'il fallait parler tout en français et je suis entrée dans une classe pour... accompagner la la l'intervention et après j'ai vu que UN élève à moi il a posé une question/ l'animateur c'était Fabio/ il a posé une question à Fabio en portugais et j'ai noté ça et après je lui ai parlé que je me suis aperÇUE qu'il avait parlé plus en portugais que en français et il avait déjà la capacité de parler tout en français et maintenant il/ comment comment.../ il fait des efforts pour parler tout en français... en classe... s'il vient me poser une question il POSE en en (français).../ et même dans les études je je je me rend compte qu'il fait plus de progrès en.../ eh::: chez lui...à la maison puis il vient avec des réponses toutes prêtes déjà et dans l'autre quatrième il y a une fille qu'elle est bloquée ahn.../ cette semaine on a parlé sur les déchets l'environnement tout ça et j'ai lui dit « est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as compris du film ? » et::: et elle a dit « je ne peux pas je ne SAIS pas » mais j'ai dit « non tu sais tu es au quatrième déjà tu sais parler tout le monde a parlé déjà ahn::: au moins une phrase tu arrives à dire » et elle m'a dit « non... c'est vraiment je ne sais pas parler je ne sais pas comment parler » mais ce n'est pas parce qu'elle ne sait pas... elle est bloquée
- 162 Paulo: elle est bloquée
- 163 Fernanda: elle a peur de.../ ça c'est d'elle même
- 164 Interveniente: hmhum
- 165 Fernanda: je crois que ça vient de...
- 166 Paulo: oui
- 167 Interveniente: ça vient d'elle même (c'est son) individualité... ok je pense que c'est bon... merci

### Apêndice C.4: Autoconfrontação Simples – Pedro

1	Interveniente: très bien... ok.... Alors normalement c'est qu'on fait ce que la personne/ le professeur qui a fait son cours... il regarde sa sa vidéo et il s'arrête ah ::: au moment où il ::::.../ où il sent le besoin de faire des commentaires... où il ressent quelque... quelque ahn ::::/ quelque chose de.../ un petit conflit un petit dilemme.../ au moment où il il trouve qu'il a bien fait ce qu'il avait prévu ou qu'il n'a pas bien fait ce qu'il avait prévu donc des moments où où tu veux commenter ton travail
2	Pedro: mon travail
3	Interveniente: oui donc... si j'ai enlevé les écouteurs pour que tu puisses...enfin arrêter à des moments où tu tu penses que c'est.../ que qu'il vaut la peine de commenter
4	Pedro: eh :::: je je peux parler un peu ?
5	Interveniente: oui oui donc là c'était... / juste pour clarifier/ là c'était une partie de ton cours mais quelle partie ?
6	Pedro: la partie finale pratiquement... [Int: d'accord] // parce que je je les ai donné un devoir maison [Int: d'accord] // pour faire ahn ::: à la maison [Int: hmhum] mais...
7	Interveniente: juste pour clarifier qu'est que/ dans ce cours là... qu'est que tu avais fait avant ?
8	Pedro: Eh :::: j'ai travaillé avec eux ahn... le... ahn...le vocabulaire... [Int: hmhum] de l'école [Int: d'accord] et comme ça ils ont fait une présentation orale sur l'école que... il il il fréquentent [Int: hmhum] donc ça ça ça a été très bien passé parce que... ils ont ils ont travaillé sur la/ le vocabulaire et AUSSI en en pratiquant la l'expression orale.../ bon il y a eu beaucoup de correction à faire [Int: hmhum] // parce qu'ils ont encore des difficultés pour prononcer ou bien pour formuler ahn :::: les phrases [Int: hmhum] je/j'ai dû j'ai dû faire les corrections écrites dans dans le travail écrit qu'ils ont fait et après j'ai dû aussi corriger les expressions quand quand ils ont ils ont eu l'opportunité de présenter à l'oral [Int: très bien] et après j'ai passé ce travail qu'ils devraient faire et également à l'autre [Int:hmhum] je vais je vais travailler avec eux le vocabulaire de la maison [Int: hmhum] et :::: et aussi je vais demander qu'ils puissent présenter leur maison [Int: d'accord... très bien]... un pour les autres [Int: hmhum] ça c'est le travail mais ici je prépa/ je je eh::: j'ai filmé/ j'ai réussi de filmer ? [Int: enregistrer] // oui enregistrer la fin de la classe/ la salle de classe
9	Interveniente: c'est déjà bien c'est déjà une séquence de ton travail/ donc ce qu'on va essayer de discuter c'est un peu.../ donc en s'observant/ en regardant les filmages de ton cours quels quels sont les moments où tu as senti/ par exemple là j'ai vu que tu as donc tu as montré...
10	Pedro: la feuille
11	Interveniente: la feuille donc c'était une image d'une maison
12	Pedro: [une image d'une maison
13	Interveniente: tu as décrit les parties ahn ::::/ nommé chaque partie et donc en observant cette séquence là... qu'on vient de regarder donc quel est le moment où tu tu as senti le besoin de commenter/ de partager... quels sont tes commentaires ?
14	Pedro: ahn ::: j'ai un j'ai un commentaire général.../ après je peux refaire des commentaires spécifiques mais
15	Interveniente: [d'accord
16	Pedro: ahn :::: moi je j'ai fait une recherche d'un autre travail que vous avez demandé à nous eh :::: que c'est de travailler.../ comment susciter l'intérêt des élèves [Int: oui] // parce que ça c'est MON problème aussi
17	Interveniente: oui... c'est la question qu'on a soulevée de la première réunion
18	Pedro: dans la première réunion ahn :::: eh :::: et moi je je/ en faisant des recherches j'ai trouvé quelques informations que je je pense que c'est très très intéressant...pour moi... par exemple le manque de rythme [Int: hmhum] // et moi j'ai j'ai... une difficulté pour maintenir un rythme ahn::: rapide [Int: d'accord] fort... firme
19	Interveniente: ferme
20	Pedro: ferme... donc :::: j'ai un peu d'insécurité [Int: d'accord] // ahn :::: parce que je suis un peu timide et::: j'ai un peu d'insécurité pour parler ahn [Int: hmhum] // et je parle doucement et ÇA ce n'est pas très agréable pour les élèves [Int: hmhum] // et :::: ils sont là ils sont ils sont là... ils m'écoutent ils travaillent ensemble mais je voudrais être plus plus...plus dynamique et ça j'ai j'ai noté et ::::
21	Interveniente: quel aspect de::: de cette partie/ par exemple tu as remarqué
22	Pedro: de cette partie spécifique ?
23	Interveniente: oui
24	Pedro: ahn:::
25	Interveniente: à quelle moment tu as pu observer ça
26	Pedro: ahn ::: oui ahn :::: dans dans toute la la vidéo/ cette remarque c'est pour toute la vidéo je pense que je/ j'ai travaillé un peu ahn::: lentement
27	Interveniente: hmhum et pourquoi ça te gêne ? pourquoi tu/ pourquoi pour toi c'est un problème ?
28	Pedro: parce que en ce moment je je réfle/ réfliCHIs beaucoup sur l'utilisation de la technologie pour travailler avec les élèves et aussi pour ahn::: faire ahn::: d'utilisation d'un ahn:::/ de documents variés

- d'autres supports comme vous avez dit [Int: hmhum] // ahn::: aujourd'hui dans cette classe et moi je je ne réussi pas encore d'être ce ce prof dynamique [Int: hmhum] // que je voudrais être ahn::: quand je lis [Int: hmhum] // un texte qui travaille par exemple sur ces nouveaux profs... par exemple le livre média/ médiations pédagogiques [Int: hmhum] // par exemple c'est un livre très intéressant et des nouvelles technologies [Int: hmhum] // c'est un livre très intéressant que la prof est... est la/ Heloisa [Int: hmhum] de l'USP [Int: oui] // nous nous a indiqué [Int: hmhum] // c'est un livre très très bon mais il il travaille la la/ beaucoup des choses intéressantes pour faire avec les élèves... [Int: oui] // en théorie je comprends... mais pour faire j'ai des difficultés et ÇA me gêne un peu [Int: d'accord ok] // mais ça VA je marche... comme ça [Int: oui oui] // mais je SAIS que ahn::: ahn::: j'ai besoin de de travailler un peu plus je je j'essaie de travailler avec des collègues pour commencer à faire des choses différentes pour l'utilisation des nouvelles technologies ahn ::: dans la dans dans dans l'école il y a le le le tableau digital... [Int: le tableau interactif] // interactif et je je voulais essayer MAIS moi je ne réussis pas de faire seul [Int: hmhum] // j'ai besoin de... [Int: d'aide] // de faire avec un partenariat [Int: hmhum] avec d'autres personnes pour m'aider
- 29 Interveniente: et là tu as l'occasion d'échanger dans cette école avec d'autres profs de français ou non tu es le seul ?
- 30 Pedro: oui moi j'ai j'ai le collègue de travail que c'est Caio [Int: d'accord] // mais nous ne nous voyons pas beaucoup [Int: ah d'accord] // parce que je travaille dans une autre école [Int: hmhum] // comme prof de philosophie et lui il travaille dans le centre de langues et justement le jour que je je travaille au centre de langues que c'est le vendredi il n'est pas là [Int: il n'est pas là d'accord] // donc nous nous donnons rendez-vous ahn::: plus ici qu'à l'école ((rires))
- 31 Interveniente: d'accord d'accord j'ai compris
- 32 Pedro: mais par exemple je ne sais pas/ j'ai remarqué je ne sais pas si j'ai travaillé BIEN avec ces papiers parce que ahn:::/ bon j'ai donné un papier à chaque élève [Int: hmhum] // mais et et après j'ai travaillé avec eux ahn::: d'une certaine distance [Int: hmhum] // bon... ahn ::: quand nous sommes dans une classe de quarante élèves c'est/ ça impossible parce que si je si je ne vais pas proche des élèves ils ne ils ne veulent/ ils ne réussit pas de ::: ils ne réussit pas de voir sur quelle chose que je... ((geste))
- 33 Interveniente: je montre
- 34 Pedro: que je montre... que je apontar ?
- 35 Interveniente: pointer... que je pointe
- 36 Pedro: que je pointe
- 37 Interveniente: hmhum oui
- 38 Pedro: mais comme la classe ce n'est pas très grande eh::: je pense qu'ils ont pu vo/ regarder ahn::: mais j'ai un peu de doute sur ça... [Int: hmhum] mais ahn::: la manque de rythme comme j'ai déjà dit... eh::: on peut continuer ?
- 39 Interveniente: oui oui
- 40 ((vidéo)): ((vidéo du cours: Bien... il y a des maisons qui ont cette partie en bas qui s'appelle la cave. Vous savez qu'est-ce que c'est... une cave? La cave c'est... comment je peux dire... c'est le porão. Porão d'accord? Bien...))
- 41 Pedro: ici c'est/ je peux ?
- 42 Interveniente: oui
- 43 Pedro: ici j'ai une remarque aussi parce que j'observe comme toi et Mariana et les autres profs que nous avons eu ici quand vous donnez des classes/ des salles de classe... pour nous eh::: difficilement vous faites des traductions... par exemple tu expliques ahn::: le le le mot en parlant en français [Int: hmhum] // en donnant des infos ahn::: eh::: pour que nous puissions comprendre le sens [Int: oui] // tu ne fais pas la traduction immédiatement [Int: hmhum] // et moi je travaille/ je passe pour portugais trop... facile ? [Int: trop facilement] // trop facilement... et::: il y a des moments (inclus) que j'arrête de parler en français et je parle... [Int: en portugais] // en portugais je ne sais pas si ça c'est bon
- 44 Interveniente: mais pour toi ça c'est un besoin que tu identifies dans la classe à des moments précis ou tu penses que c'est plutôt une habitude à toi... si tu t'entraînais tu pourrais changer ? ou c'est parfois.../ ou est-ce que c'est un besoin de la classe ?
- 45 Pedro: je pense que::: dans un premier moment c'est plutôt une:::une habitude... à moi...eh::: il y a/ je me justifie en disant que c'est un besoin de la classe [Int: ((rires)) d'accord d'accord] // mais au fond je sais que que j'ai aussi/ je passe pour portugais à cause de moi même... je ne sais pas si je si je continue en parlant en français avec eux peut-être que::: ils ont/ ils iront aimer plus [Int: d'accord] même qu'ils ne comprennent pas ce que je dis mais ça serait demandé d'une attention plus/ une attention maior [Int: plus grande] // plus grande
- 46 Interveniente: et tu penses que:::/ là parce que là le mot que tu as traduit c'est sótão non ? c'est ça ?
- 47 Pedro: cave oui
- 48 Interveniente: cave
- 49 Pedro: porão... j'ai traduit comme porão
- 50 Interveniente: cave en bas oui... et ::: oui mais là juste enfin.../ c'est c'est une question à voir mais parfois:::/ parce que je vois deux choses qui sont différentes... une chose c'est peut-être quand tu ahn:::

explique les consignes ou quelque chose un peu plus longue et autre parfois un mot localisé et isolé parce que si j'ai bien compris... tout ce que tu as dit avant et après c'était en français ce que ce mot là qui était/ que tu l'a traduit...

51	Pedro: oui
52	Interveniente: oui... donc peut-être ce sont des choses qui ont/ qui tu peux essayer de repérer de manière différente... quand tu expliques beaucoup des choses en portugais et quand c'est un mot isolé comme ça dans la phrase là/ c'était très localisé... porão... une chose isolé disons
53	Pedro: ça ahn::: ça peut/ je peux rester un peu... tranquille... avec ça ?
54	Interveniente: oui... ici je veux (pas) voir le.../ disons... la place de juger ce qui est correct et ce qui n'est pas correct ce que je veux c'est comprendre pourquoi ça te gêne et ahn::: et comprendre plus disons.../ qu'est que ça apporte pour ton travail est-ce que ça rend difficile enseigner le français ? est-ce que ça rend plus facile d'enseigner le français ? parce que si j'ai bien compris tout ce que tu as dit avant et après c'était en français donc là c'était quelque chose de plus localisé non ?
55	Pedro: hmhum oui ahn::: il y a beaucoup des moments que que je eh::: je je réussis de faire la chose... correcte [Int: hmhum] quelques moments que je/ je ne sais pas aussi si c'est la fatigue... si c'est quelque chose de psychologique quand même parce qu'il y a des moments que nous sommes un peu... eh::: plus assim... fatigués et pour se concentrer... pour parler TOUT en français ahn::: ça dérange un peu [Int: hmhum] surtout parce que je donne quatre/ quatre classes... [Int: séances... oui quatre classes] / ahn::: comment je peux dire.../d'une fois/ d'une seule fois
56	Interveniente: ah ok... la même/ le même jour
57	Pedro: oui
58	Interveniente: l'après-midi
59	Pedro: pour la même pour la même turma
60	Interveniente: ah pour le même groupe
61	Pedro: pour le même groupe parce que le correct c'est de donner deux classes par exemple deux fois par semaine deux classes... deux classes par exemples dans::: dans le mardi et après deux classes... le jeudi... mais au vendredi je donne quatre classes
62	Interveniente: et là c'était à la fin du quatrième ? là ce moment-là ?
63	Pedro: oui... il y a des fois que je me fatigue un peu et je passe pour le portugais [Int: oui] // eh::: et ça me gêne un peu [Int: oui] // c'est ça le problème...mais ici je je je pense que j'ai réussi de faire bien... [Int: ok] // il y a eu de la traduction mais ::: ça va...
64	((vidéo)): ((vidéo))
65	Interveniente: une curiosité à moi...
66	Pedro: aqui também eu falei/ j'ai j'ai parlé sôtão j'ai fait la traduction mais::: je pense que c'est bien parce que pour expliquer peut-être que ça irait prendre beaucoup de temps et...
67	Interveniente: ça c'est un choix qu'on opère souvent...ça que tu viens de dire ahn::: pour expliquer ce mot là ça prendrait trop de temps je je veux pas perdre trop de temps donc il y a des moments où je veux faire avancer le truc donc...si/ toi même tu a jugé ça « bon là je voulais pas faire expliquer ce que c'est un sôtão dans dix minutes je veux qu'ils voient qu'il y a plusieurs espaces dans la maison donc là ils vont localiser plus ou moins ce que ce qu'ils connaissent ce qu'ils ne connaissent pas je fais avancer vite » ça c'est un/ une/ un choix que le prof opère il n'y a pas de correct incorrect... bien sûr le plus on parle français dans un cours de français c'est c'est l'idéal mais parfois comme là ils ont pas compris ils ont levé la main ils ont posé des questions... tu voulais faire comprendre enfin toutes les parties
68	Pedro: hmhum
69	Interveniente: et c'était pas le moment/ comme tu viens de dire/ le moment de prendre trop de temps pour expliquer un mot tout simple
70	Pedro: hmhum
71	Interveniente: une curiosité que j'avais c'est sur le support... comment tu as fait pour choisir ce support là ce... cette image de cette maison comment tu as choisi cela ?
72	Pedro: ah oui ça j'ai trouvé dans un livre et je je... ahn::: j'ai trouvé très intéressant ahn::: l'image et donc je j'ai fait des copies/ des photocopies et après je je j'ai pensé « bon... comment je peux travailler ça ? »... parce que l'image c'est très bonne pour montrer une maison... [Int: hmhum] // c'est très intéressant... je peux expliquer ou même je peux donner à eux la feuille et dire « vous irez chercher tous tous/ toutes les choses qui qui a dans cette maison » [Int: hmhum] / Vous irez faire faire eh::: donc j'ai pensé « comment je peux faire ? de cette façon ou de cette façon ? » j'ai décidé de de faire l'explication et::: demander à eux de chercher les meubles [Int: d'accord] // les meubles qui sont là-bas dedans de la maison et je je n'ai travaillé/ je ne les ai demandé de chercher les autres les autres choses mais je pourrais AUSSI demander à eux de chercher TOUT [Int : hmhum] // ahn::: et::: aussi j'ai/ une autre fois j'ai donné le vocabulaire des meubles et j'ai demandé à eux de faire...dans une autre groupe/ de faire des recherches de la partie physique... de la maison
73	Interveniente: d'accord... tu as fait le contraire ? donner les meubles et demander les pièces



74	Pedro: oui oui [Int: hmhum] // ahn ::: mais ::: ahn ::: mais le matériel quand je je l'ai vu je...j'ai arrêté sur lui et et j'ai dit « bon ça sera un bon matériel pour travailler » [Int: hmhum] // sur sur la partie de vocabulaire
75	Interveniente: d'accord... et et donc tu as pris ça d'un livre de français langue étrangère ?
76	Pedro: non ce n'est pas d'un livre de français langue étrangère c'était dans un livre dans un livre d'alphabétisation
77	Interveniente: ah d'accord
78	Pedro: dans un livre scolaire ahn ::: munici/ municipal... je ne sais pas comment on dit en français...
79	Interveniente: [d'ici ou de France ?
80	Pedro: non non eh ::: d'ici
81	Interveniente: d'ici
82	Pedro: d'ici
83	Interveniente: hmhum d'accord très bien
84	Pedro: je fais comme ça je je ahn :::/ quand je vois quelque chose que c'est intéressant même si c'est que/ c'est dehors d'un méthode de français je...
85	Interveniente: tu la prends
86	Pedro: je prends oui...
87	Interveniente: oui donc...
88	((vidéo)): ((continuation du visionnement de la vidéo))
89	Interveniente: je vais arrêter juste parce que la question ahn ::: que tu avais soulevée dans la première réunion c'était comment intéresser les élèves
90	Pedro: oui
91	Interveniente: et là si tu regardes là ce moment est-ce que/ je ne peux pas voir les élèves/ mais tu as ressenti qu'ils étaient intéressés qu'ils étaient pas intéressés... dans cette partie ?
92	Pedro: en ce moment là je pense qu'ils ont qu'ils ont resté intéressés mais il y a beaucoup de moment que que je ne regarde pas ça [Int: hmhum] // il y a des moments que:::/ peut-être parce que je je les dis je les dis ?
93	Interveniente: je leur ai dit
94	Pedro: je leur... ai dit que j'irais filmer
95	Interveniente: ((rires)) ah d'accord
96	Pedro: enregistrer et peut-être qu'ils ont resté un peu plus... [Int: ah ok] quiets [Int: hmhum] // mais il y a des moments qu'ils parlent beaucoup ils sont très bavards [Int: hmhum] ahn ::: il y a des moments que
97	Interveniente: [ mais mais quand tu fais ce genre d'activité quand tu montres quelque chose et toi tu es en train d'expliquer quelque chose... normalement tu ressens plus d'intérêt moins d'intérêt ?
98	Pedro: pour vocabulaire oui vocabulaire ils aiment beaucoup et aussi quelques choses de grammaire mais::: ahn::: il y a des moments qu'ils parlent eh::: « prof peut-être que nous pouvons voir un film peut-être que nous pouvons faire un travail en groupe »et et ahn::: ils demandent aussi ahn::: quelques attitudes de ma part... aussi par exemples il il y a des élèves qui ont/ sont en train de demander des exercices pour faire à la maison [Int: hmhum] // mais ça c'est curieux parce que quand je je les donne des exercices de devoir maison il y a des moments que que je sens qu'ils ils...n'ont fait rien du tout à la maison... il ne/ ils n'ont PAS arrêter pendant la semaine pour étu/ étudier le français [Int: hmhum] // donc ça c'est quelque chose de contradictoire qui... arrive [Int: hmhum] // mais::: tout le monde demande ça pour moi/ de moi
99	Interveniente: et tu crois/ donc tu as dit que là ils sont intéressés ils sont attentifs déjà parce que c'est filmé ((rires)) et deuxièmement parce que tu as dit que ahn :::
100	Pedro: ils aiment bien le vocabulaire
101	Interveniente: ils aiment bien le vocabulaire c'est ça et t'as remarqué ça en général ou sur ce groupe ?
102	Pedro: ahn ::: j'ai seulement ce groupe
103	Interveniente: ah d'accord ok
104	Pedro: mais ahn ::: avec avec des autres groupes aussi j'ai/ que j'ai travaillé j'ai remarqué ça ils aiment bien apprendre des mots
105	Interveniente: aham aham
106	Pedro: en français
107	Interveniente: ok...
108	Pedro: la grammaire que pour eux c'est un peu... un peu bizarre... un peu difficile co/ quelques fois
109	Interveniente: hmhum hmhum...
110	((vidéo)): ((vidéo))
111	Pedro: je je peux ?
112	Interveniente: oui
113	Pedro: une chose que je remarque c'est pas seulement avec cette classe mais ahn::: avec d'autres aussi il y a des fois que je ne mouvemente (sic) pas beaucoup [Int: hmhum] eh ::: je j'ai déjà entendu ahn ::: ahn ::: quelques critiques en disant « tu dois... »

114	Interveniente: bouger
115	Pedro: bouger plus et tu vois je je reste un peu... arrêté et aussi je ne sais pas si je fais bien ahn ::: je je je ne/ j'ai l'impression que je me...
116	Interveniente: tourne?
117	Pedro: tourne ahn ::: ahn ::: de ahn ::: costas
118	Interveniente: tu tournes le dos
119	Pedro: oui
120	Interveniente: pour les élèves
121	Pedro: pour les élèves je ne sais pas si c'est/ si ça c'est bien aussi ahn ::: par exemple dans dans la classe de quarante élèves/ quarante-trois élèves où je où je donne philosophie ça c'est c'est toujours un problème parce qu'il y a des fois que je reste d'un côté de la classe et les autres ils ils parlent « prof professeur nous sommes ici aussi »
122	Interveniente: ((rires))
123	Pedro: et pour ahn:::/ si je vais vers eux... je laisse les autres... pour rester ahn:::
124	Interveniente: derrière
125	Pedro: pas derrière mais na frente
126	Interveniente: devant devant
127	Pedro: DEVANT /pour rester devant je perds le fond si je vais au fond je perds ((rires)) les gens qui sont derrière moi... ça c'est difficile quand même
128	Interveniente: oui oui
129	Pedro: où où se placer pour donner la classe ?
130	Interveniente: ça c'est une question excellente je pense qu'on pourrait apporter ici pour le groupe pour voir comment ils font parce que tous les autres ils ont le même/ la même quantité d'élèves que toi plus ou moins... comment font-ils ? comment faire pour bouger ?
131	Pedro: oui dans le centre de langues c'est un peu plus facile parce que nous avons moins de/ moins élèves
132	Interveniente: hmhum
133	Pedro: maintenant ils vont/ ils commencer à vouloir trente-cinq élèves la secré/
134	Interveniente: secrétaire ?
135	Pedro: la secrétaire de l'éducation normalement ce sont des vingt dix-huit quinze élèves... pour classe c'est ouf
136	Interveniente: beaucoup mieux
137	Pedro: beaucoup mieux que la la la salle de classe normale
138	Interveniente: hmhum
139	Pedro: de l'enseignement régulier qui sont quarante-cinq élèves
140	Interveniente: mais même si elle est plus petite tu ne bouges pas trop ?
141	Pedro: non
142	Interveniente: ((rires))
143	Pedro: ça ça ça
144	Interveniente: c'est ça que tu observes ?
145	Pedro: oui ça c'est un problème à moi
146	Interveniente: hmhum hmhum
147	Pedro: je suis un peu... ahn::: pacate
148	Interveniente: oui
149	Pedro: il y a ce mot en français ?
150	Interveniente: il faut voir je sais pas
151	Pedro: bon... pacato on parle en portugais parce qu'en portugais je sais qu'il existe
152	((vidéo)): ((vidéo))
153	Interveniente: alors lui il pose la question en français
154	Pedro: en français oui oui
155	Interveniente: escalier il demande comment tu as dit escada c'est ça ?
156	Pedro: oui
157	((vidéo)): ((vidéo))
158	Interveniente: qu'est qu'il y a (sous) l'escalier c'est quelque chose comme ça ?
159	Pedro: oui il y a un (escalier) je peux je peux apporter la prochaine classe j'apporte le dessin
160	Interveniente: ah hmhum
161	Pedro: oui pour qu'on puisse regarder j'ai oublié aujourd'hui
162	((vidéo)): ((vidéo))
163	Pedro: oui j'ai déjà travaillé quelques mots avec eux
164	Interveniente: hmhum
165	Pedro: par exemple il y a eu des leçons du du méthode que:::/ de conversation il y a/ il y avait ahn::: des informations ahn::: dans la photo pour... inspirer ou bien travailler la conversation et et il y a/ il y avait ahn:::

deux ou trois leçons qui sont dans un contexte d'une maison [Int: ah d'accord] // donc j'ai déjà travaillé avec eux par exemple le/ la leçon qui s'appelle eh::: les locataires [Int: ah::: ok] // par exemple ils avaient le frigo la ( ) [Int: hmhum] // qui va faire les courses ? le frigo est vide donc comme ça j'ai travaillé quelques mots [Int: hmhum] // ils connaissaient déjà quelques mots sur/ déjà sur... [Int: sur la maison] // sur la maison sur les meubles quand même

---

166 ((vidéo)): ((vidéo))

---

167 Pedro: mais pardon/ mais maintenant l'objectif c'est de faire qu'eux arrivent à parler [ES : hmhum] // parce que qu'ils connaissent déjà.../ mais je veux travailler avec eux pour ahn::: ahn::: chercher les mots qu'ils ne connaissent pas et pour préparer surtout leur explication de sa... [Int: de leur maison] // de leur maison /

---

168 Interveniente: et là je vois que tu as/ enfin c'était écrit chaque pièce était écrite sur la fiche ?

---

169 Pedro: non

---

170 Interveniente: non ? salon non ?

---

171 Pedro: non... j'ai parlé avec eux

---

172 Interveniente: seulement tu tu montrais et tu nommais c'est ça ?

---

173 Pedro: oui

---

174 Interveniente: d'accord en général tu fais toujours comme ça ? ou tu tu ne leur demandes pas de répéter les mots après toi ?

---

175 Pedro: il y a des fois que je je je demande de répéter ahn ils n'arrivent/ ahn/ les élèves ne répètent pas... tous [Int: hmhum] // quelqu'un répète [Int: quelques uns répètent] //quelques uns répètent d'autres... non donc... ça mais

---

176 Interveniente: [non j'ai demandé ça juste parce que tu tu avais dit que tu étais préoccupé avec l'oral

---

177 Pedro: hmhum

---

178 Interveniente: mais dans ce moment-là/ dans cette partie où tu montrais le vocabulaire ahn ::: ils ne répétaient pas mais le cours suivant ils vont présenter leur maison c'est ça ?

---

179 Pedro: oui

---

180 Interveniente: d'accord

---

181 Pedro: oui... et et il y a des fois que je je je demande à eux de répéter mais ça c'est un problème parce que je sais qu'ils ont... besoin d'écouter POUR réussir à parler [Int: oui] // mais je pense qu'ils ils doivent AUSSI essayer de parler quelque chose et ils ont peur... ils sont très timides pour parler [Int: hmhum] // et même quand quand je demande à eux de répéter quelqu'un/ quelques uns répètent et d'autres non et je je parle « je veux que tous ré ré répètent avec moi » et::: mais c'est pratiquement impossible que tous parlent il y a des jours qu'ils ont/ ils parlent donc ah c'est bon

---

182 Interveniente: aham ((rires))

---

183 Pedro: mais les plusieurs parties ils n'arrivent pas à faire ça

---

184 Interveniente: d'accord

---

185 ((vidéo)): ((vidéo))

---

186 Pedro: c'est difficile de donner des classes de français c'est pas facile ((rires))

---

187 Interveniente: qu'est que tu trouves/ pourquoi tu dis ça maintenant? Qu'est que tu as regardé ?

---

188 Pedro: non pas dans la vidéo

---

189 Interveniente: tu réfléchissais à quoi quand tu...

---

190 Pedro: en général

---

191 Interveniente: parce qu'il faut réfléchir à plusieurs choses en même temps

---

192 ((vidéo)): ((vidéo))

---

193 Pedro: ça... ça m'arrive quelques fois...ça donne un blancheur je ne sais pas comment je peux dire

---

194 Interveniente: ((rires)) tu as le:::/ quand quelque chose t'échappe

---

195 Pedro: oui je sors de l'air et::: ((rires)) ça c'est c'est une chose que:::.... c'est c'est pas tout à fait bien mais ça arrive avec moi pour la communication en général [Int: hmhum] // je/ quand je parle avec les gens je sens qu'il y a des moments que...

---

196 Interveniente: tu bloques ?

---

197 Pedro: oui je je bloque et et/ moi je/ j'étais/ quand j'étais petit je j'étais... plus timide que que maintenant [Int: hmhum] // je pense que maintenant je réussis beaucoup des choses j'ai déjà fait beaucoup des cours de communication j'ai déjà parlé à plusieurs personnes [Int: hmhum] // mais encore j'ai ce dé/ défaut ?

---

198 Interveniente: cette caractéristique

---

199 Pedro: cette caractéristique... je ne réussis pas de CHANGER et être une personne très dynamique

---

200 Interveniente: et mais mais tu veux être comme ça ? tu veux te changer parce que selon ce que tu me racontes c'est une caractéristique personnelle

---

201 Pedro: oui oui... je je sais que beaucoup de/ il y a des éléments positifs dans la façon d'être... / il y a des caractéristiques positives dans ma façon d'être

---

202 Interveniente: oui

---

203 Pedro: mais je pense que pour cer cer cer certaines choses que je dois faire comme un professionnel ou bien certains rôles que je dois jouer dans la société ça serait mieux que je... ahn...

204	Interveniente: communique plus facilement
205	Pedro: que je fosse (sic) un peu différent
206	Interveniente: ça serait bien que je sois différent
207	Pedro: oui ça serait bien que je sois différent un peu plus dynamique peut-être
208	Interveniente: hmhum hmhum
209	Pedro: proactive quelque chose comme ça mais c'est pas tout à fait facile ahn
210	Interveniente: hmhum hmhum
211	Pedro: parce que nous avons notre caractéristique personnelle
212	Interveniente: oui oui et c'est enfin/ toutes les deux elles rentrent dans l'activité de travail les caractéristiques personnelles et les caractéristiques qu'on cherche à développer toutes les deux sont là... et on on/ enfin... cette idée d'être un professeur idéal elle est justement idéale non on peut chercher à se rapprocher un petit peu à ce qu'on trouve idéal mais c'est toujours un idéal c'est pas la réalité et les gens on leur façon de parler leur façon de...enfin/ l'intonation de la voix il y a des caractéristiques qui sont personnelles bien sûr qu'on peut l'intonation de la voix il y a des caractéristiques qui sont personnelles bien sûr qu'on peut les traiter les améliorer si c'est notre besoin ou si c'est qu'on veut faire mais c'est aussi une partie de:: du soi qui est dans le travail c'est une partie que/ ils auront jamais un cours avec un autre Pedro comme toi tu vois ? c'est que toi qui a ces caractéristiques donc il y a des choses qui sont personnelles mais il y a des choses qui sont du travail et c'est là qu'on peut travailler dessus donc bien sûr tu peux avoir une une façon de bouger une façon de travailler un peu plus dynamique... oui si tu veux mais ahn:: dans ton/ dans tes caractéristiques personnelles qui sont enfin/ tu as ton intonation de la voix ton/ ta manière d'agir dans dans la classe de bouger donc à mon avis toutes les deux rentrent tu vois ? ce n'est pas un défaut comme tu disais tout à l'heure c'est pour ça que j'ai insisté « une caractéristique pas forcément un défaut »
213	Pedro: oui
214	((vidéo)): ((vidéo))
215	Interveniente: et cette idée de proposer de faire un dessin de leur maison c'est une idée que tu as eu après avoir vu ce dessin ou c'était déjà une activité qui était/ ou tu as vu ce matériel ?
216	Pedro: non ça c'est une activité que j'ai pensé ahn parce que j'ai fait/ bon j'ai conversé avec ma ma fiancée sur la question ahn:: quand j'ai trouvé... l'image et elle elle...
217	Interveniente: elle est prof aussi ?
218	Pedro: elle est prof aussi elle a donné l'idée de faire pas cette image mais/ j'ai j'ai travaillé avec elle une question référent à l'école elle m'a donné une une idée qui était très intéressante elle a fait une/ un dessin comme se fosse uma planta
219	Interveniente: un plan
220	Pedro: un plan de l'école donc ah elle a fait elle a fait les divisions les classes la cour le le/ la bibliothèque tout ça et j'ai proposé ce travail... ce travail aux élèves et ils ont aimé beaucoup faire le plan de l'école et j'ai pensé donc à faire la même chose avec
221	Interveniente: leur maison
222	Pedro: cette cette image cette image que j'ai travaillé avec eux de faire quelque chose pareil comme nous avons fait avec l'école [Int: ah d'accord] et le travail/ c'est la deuxième fois que je fais ça [Int: hmhum] // j'ai fait déjà avec un autre groupe... ahn tous les deux le travail avec l'école et après le travail avec la maison et maintenant je je suis en train de répéter ce tra ce travail avec ce ce groupe-là comme je vais faire après un travail avec des vêtements [Int: d'accord] // que ça va je pense que ça va marcher aussi le travail avec les vêtements ça sera de décrire/ par exemple moi je vais décrire votre visu votre visuel aujourd'hui par exemple et après tu fera le même avec moi [Int: hmhum] // ça c'est l'exercice que je vais proposer de faire avec eux POUR travailler la mode les vêtements et aussi peut-être si si ça sera possible de trava/ travailler aussi les caractéristiques physiques décrire la personne/ un peu la personne [Int: hmhum hmhum] elle est brune elle a les cheveux bouclés quelque chose comme ça
223	Interveniente: ok
224	((vidéo)): ((vidéo))
225	Pedro: j'ai répété deux trois fois la même chose ((rises)) mais ça va
226	((vidéo)): ((vidéo))
227	Pedro: quand nous quand nous ne/ nous n'enregistrons pas je je je ne/ je presque je presque ne m'aperçois pas que je répète si je répète je...
228	Interveniente: tu oublies
229	Pedro: oui je ne m'aperçois pas
230	Interveniente: hmhum
231	Pedro: mais ici c'est possible de voir que j'ai/ que je me fais répéter... deux trois fois la même chose
232	((vidéo)): ((vidéo))
233	Pedro: questionnaire c'est correct ?
234	Interveniente: oui questionnaire
235	((vidéo)): ((vidéo))
236	Pedro: je veux les instruire mieux sur cette cette/ ce travail après

237	Interveniente: hmhum hmhum
238	Pedro: dans une prochaine classe mais j'ai déjà distribué quelques matériaux pour pour... préparer
239	Interveniente: d'accord
240	((vidéo)): ((vidéo))
241	Pedro: c'est fini
242	Interveniente: voilà donc d'après tout ça qu'est-ce que t'as plus remarqué ? qu'est-ce qui a été le plus saillant de la vidéo ? qu'est-ce que t'as attiré plus l'attention ?
243	Pedro: saillant je n'ai pas compris
244	Interveniente: saliente
245	Pedro: ah
246	Interveniente: le plus... important
247	Pedro: je je je pense que.../ moi je j'essaie de trouver des chemins pour ahn ahn communiquer la langue pour les élèves je pense que c'est toujours un DEFI mais ahn::: il y a des fois que que ça marche je pense que... je réussis
248	Interveniente: hmhum
249	Pedro: je veux réussir avec ce ce travail
250	Interveniente: Celle-là tu considères comme une activité réussie ?
251	Pedro: oui je je veux encore ahn::: vérifier leur travail
252	Interveniente: hmhum
253	Pedro: dans la/ dans les prochaines classes ahn mais::: pour ahn::: co comment moi j'ai déjà fait ça avec d'autres groupes et ça ça ça va marcher je pense que... ça sera réussi
254	Interveniente: hmhum
255	Pedro: mais::: ahn... je j'ai remarqué aussi que ahn... ahn... je PEUX développer un peu plus... mon/ ma façon de travailler avec eux
256	Interveniente: oui
257	Pedro: et surtout je pense que je je devrais ahn.. ahn... chercher plus ahn... mais e mais plus...
258	Interveniente: de plus en plus
259	Pedro: de plus en plus ahn::: une une manière d'attire
260	Interveniente: d'attirer
261	Pedro: attirer ahn ahn... leur attention parce que ça... c'est un peu... le problème que nous avons
262	Interveniente: [pas dans cette activité mais peut-être dans un autre moment
263	Pedro: oui ahn ahn je ne sais pas si cette information c'est importante pour toi mais ahn et et et aussi pour nous
264	Interveniente: hmhum
265	Pedro: pour nous parce que tu peux commenter avec moi aussi mais par exemple ahn nous avons... ahn... beaucoup d'élèves au au début du cours... par exemple j'ai déjà formé trois trois groupes ça c'est le quatrième [Int: hmhum] // le premier groupe ahn je/ nous nous avons commencé quand ahn ahn/ avec vingt élèves et j'ai terminé avec dix élèves dix élèves sont formés... dans un
266	Interveniente: dans dans combien de temps ? un semestre ou trois semestres ?
267	Pedro: trois ans
268	Interveniente: trois ans
269	Pedro: oui [Int: hmhum] // ahn ::: la première/ le premier groupe [Int: ok] // un deuxième groupe... simultanément j'ai commencé dans une autre école et là ahn nous avons commencé.../ nous avons formé trois groupes à l'école [Int: hmhum] // on a formé trois groupes de.../ à peu près vingt vingt-deux vingt-trois élèves [Int: hmhum] // et nous avons... terminé... ((geste))
270	Interveniente: avec quatre
271	Pedro: avec quatre.... ah après j'ai... formé un autre.../ la troisième/ le troisième groupe qui a commencé avec vingt/ vingt-cinq et il a terminé... avec quatre et cette classe-là elle a commencé quand ahn.../ avec vingt-cinq élèves... ils ont sorti/ quelques élèves ont sorti... après la coordinatrice elle a ajouté une autre classe donc ahn:::... c'était.../ de vingt-cinq je pense que ça ça... a resté.... TREIZE élèves et après la coordinatrice a ajouté une autre classe et la classe a retourné à vingt-cinq élèves... maintenant il y a seulement QUINZE élèves parce que un élève il va/ il fait ETEC il a le TCC le travail il étudie l'anglais il étudie pour le vestibular [Int: hmhum] // et arrête... l'autre il a passé dans une université fédérale de Minas ahn ::: il a/ Viçosa/ il a déménagé pour étu/ étudier là-bas... étudier n'est-ce pas ? étudier là-bas
272	Interveniente: hmhum
273	Pedro: et bon les gens ils sortent et je PENSE que je vais rester peut-être avec dix/ douze dix ou moins élèves et ça... ça c'est quelque chose que... chama a atenção né [Int: hmhum] // prendre l'attention parce que ça c'est c'est/ je pense « sera [cela] un problème du prof de français ? » je sais je sais que
274	Interveniente: [ tu tu crois ?
275	Pedro: c'est pas seulement un problème du prof de français mais ça/ peut-être qu'il y a une partie... / qui soit... qui soit ( ) / mais je ne sais pas comment on peut améliorer ça [Int: hmhum] // ça c'est quelque chose

de très intéressant... partager avec toi [Int: oui oui] // cette expérience parce que... [Int: tout à fait] // c'est une opportunité de de réfléchir un peu plus [Int: hmhum] // parce que ça c'est c'est quelque chose de... [Int: d'indicative ?] // d'indicative n'est-ce pas ? [Int: hmhum] // et ça je pense qui arrive à tous les professeurs [Int: hmhum] // ahn ahn peut-être que tu pourrais demander ça aux autres professeurs pour voir peut-être qu'ils ont un numéro plus grand... que moi mais peut-être que non peut-être que c'est c'est c'est

---

276 Interveniente: c'est pareil

---

277 Pedro: c'est pareil

---

278 Interveniente: hmhum... oui... souvent ahn:::... quand/ ahn:::... les groupes qui diminuent... il y a toujours ce qui ont besoin parce qu'ils vont déménager... et il y a vraiment ce... parfois ce manque d'intérêt ou parfois/ manque non... c'est un changement des priorités parfois... parfois le français n'est plus la priorité etc mais une chose qui doit être claire c'est peut-être que... quand on est motivé on essaie de faire un effort... non ? même nous si on est motivé à quelque chose on a cette motivation on essaie de faire un effort même pour vaincre ces ces barrières... donc c'est sûr que même si tout va bien si on peut améliorer sûrement ça va avoir un impacte sur l'intérêt et la motivation de ceux qui viennent non... peut-être même si c'est pas la faute à quelqu'un si on peut augmenter le niveau d'intérêt le niveau de motivation sûrement on va garantir que quelques-uns restent plus que d'autres... non dans le cours... donc c'est bien sûr un thème à discuter un thème à voir avec tout le monde... ahn à ton avis/ une question/ parce que là j'ai vu au niveau de.../ au niveau du... comment on peut dire.../ la partie que tu as choisie de montrer c'est la partie du vocabulaire donc c'était le vocabulaire de de de la maison mais en termes de... / des autres contenus du cours que je sais pas comment vous faites la progression...

---

279 Interveniente: ...mais est-ce qu'il y a des thèmes qui... touchent le monde des adolescents ?

---

280 Pedro: ça c'est un problème que je je tra/ j'ai mis ici c'est la question de/ du du manuel parce que nous travaillons avec un manuel [Int: hmhum] c'est « Et alors ? »

---

281 Interveniente: d'accord

---

282 Pedro: et j'ai déjà eu des élèves qui ont...

---

283 Interveniente: détesté

---

284 Pedro: détesté... et ::: bon moi particulièrement je aime.../ j'aime le le l'alter ego je/ mais ça c'est un... peut-être un niveau un peu plus élevé mais je ne sais pas...

---

285 Interveniente: il y a le niveau débutant... tu sais le livre A1

---

286 Pedro: peut-être le livre A1 serait plus tranquille parce que ce ce livre c'est un peu plus difficile [Int: hmhum] // mais... moi je j'ai aimé le... alter ego mais par exemple je n'aime pas très bien ahn/ je n'aime pas je n'aime pas beaucoup le livre alors

---

287 Interveniente: alors... même toi tu l'aimes pas ?

---

288 Pedro: non

---

289 Interveniente: bon c'est difficile quand tu fais un cours de de/ enfin... travailler avec un document qui n'est pas ce que tu penses que c'est l'idéal

---

290 Pedro: oui mais je mais je...

---

291 Interveniente: c'est une imposition ou tu peux choisir ?

---

292 Pedro: non non là-bas c'est le livre que nous utilisons

---

293 Interveniente: d'accord

---

294 Pedro: mais moi je ne déteste pas le livre alors parce que si si.../ sans lui je ne sais pas qu'est que je pourrais faire

---

295 Interveniente: d'accord

---

296 Pedro: parce que c'est difficile de préparer un contenu

---

297 Interveniente: oui oui beaucoup/ il donne beaucoup de travail

---

298 Pedro: donne beaucoup de travail donc le livre ça ça va ça marche

---

299 Interveniente: hmhum

---

300 Pedro: donc je ne déteste pas je je pense que ce n'est pas un livre qui TOUCHE la vie des ados

---

301 Interveniente: d'accord

---

302 Pedro: peut-être que/mais moi aussi... ce n'est pas seulement le livre moi aussi peut-être que je je... je ne touche pas... moi j'ai déjà touché beaucoup les ados parce que je je je travaille à beaucoup de temps avec les ados mais je je le fais une confession ((rises))

---

303 Interveniente: ((rises))

---

304 Pedro: ce n'est pas une confession mais enfin/ c'est une façon de parler ahn.../ mais mais j'ai perdu le bateau... les ados ahn/ maintenant avec la technologie cellulaire/ portable ahn il y a un problème... par exemple ils aiment beaucoup des séries par exemple netflix la tv fermé et moi je n'ai pas la tv fermé

---

305 Interveniente: hmhum hmhum

---

306 Pedro: je je vois la tv ouverte

---

307 Interveniente: hmhum

---

308 Pedro: je n'ai pas/ maintenant que j'ai un portable un peu un peu mieux parce que mon portable c'était un portable vieux... ahn... je n'accompagne pas tout à fait... tous les... les les les vivances... il existe ce mot ?

---

309 Interveniente: toutes les expériences

- 310 Pedro: les expériences des ados donc ce n'est pas seulement une faute/ un... un...
- 311 Interveniente: une faute au manuel
- 312 Pedro: une faute au manuel c'est à moi aussi mais j'ai mis ça parce que c'est un problème aussi il travaille beaucoup par exemple dans dans la grammaire mais pour travailler les compétences pour ahn... surtout pour parler [Int: hmhum] // il n'est pas un très bon manuel
- 313 Interveniente: tu as noté d'autres d'autres choses ?
- 314 Pedro: oui une inadéquation entre compétences objectifs et et contenus
- 315 Interveniente: inadéquation entre compétences objectifs et contenus... hmhum... qu'est-ce que tu veux dire avec ça ?
- 316 Pedro: au au au livre... ses problèmes
- 317 Interveniente: ah pour le manuel
- 318 Pedro: oui pour le manuel
- 319 Interveniente: oui... hmhum
- 320 Pedro: par contre j'ai aimé beaucoup de faire cette.../ ce ce recherche parce que je/ c'est Céline Baronier qui a pensé ça/ mais elle a listé un peu quelque chose qui peut m'aider à à susciter [Int: hmhum] // l'intérêt des élèves ça c'est quelque chose que je pense à travailler plus
- 321 Interveniente: hmhum... qu'est-ce que/ dans cette liste qu'est-ce que tu fais qu'est-ce que tu ne fais pas qu'est-ce que tu... ?
- 322 Pedro: par exemple ça... ((pointe sur la liste)) je je ne fais pas
- 323 Interveniente: (recours) au jeu ?
- 324 Pedro: moi je j'ai des jeux mais je n'utilise pas c'est une c'est une faute à moi
- 325 Interveniente: pourquoi tu n'utilises pas si tu les as ?
- 326 Pedro: parce que:::... ahn::: c'est dur mais c'est un peu la manque d'administration du temps
- 327 Interveniente: oui
- 328 Pedro: pour préparer pour...
- 329 Interveniente: hmhum
- 330 Pedro: il y a des moments que la vie est ((bruit))
- 331 Interveniente: oui
- 332 Pedro: c'est très.../ et il n'y a pas/ je n'ai pas le temps de préparer tous/ tout que je voulais faire avec eux
- 333 Interveniente: hmhum
- 334 Pedro: je/ par exemple jouer
- 335 Interveniente: ça c'est la vie de prof... c'est c'est souvent ahn::: c'est souvent quelque chose qu'on... qu'on entend/ que les gens partagent « ah je voulais faire ça mais je n'ai pas le temps » ou « j'ai beaucoup de ressources mais je n'ai pas le temps de les séparer enfin de mettre en place » ahn ça c'est aussi quelque chose qu'on pourrait partager ensemble avec le groupe pour voir parce que souvent les gens travaillent dans deux écoles une le matin l'autre l'après-midi c'est sûrement la gestion du temps du professeur c'est quelqu'un/ c'est quelque chose de... de... d'intéressant à discuter
- 336 Pedro: oui eh::: je pense aussi/ je ne sais pas si.../ mais la gestion de la classe parce que par exemple les élèves ils aussi ils ils ils ne... ne s'intéressent pas tout à fait pour développer les cours par exemple ils demandent du prof mais la partie qui appartient à eux de faire ils ne font pas [Int: hmhum] // tout à fait par exemple moi qui donne des classes une fois par semaine je donne la classe c'est vendredi-là et je vais voir les élèves seulement dans le prochain vendredi et ils passent ils passent la semaine aussi sans sans... prendre le cahier sans prendre les matériaux pour é... étudier et MOI de... de de ma partie je ne trouve pas le temps par exemple de préparer une chose différente très différente pour susciter l'intérêt [Int: hmhum] // par exemple ici les différents outils de travail... bon... je je je sais mais ça manque un peu et ahn rendre l'élève active je je pense que ça ça marche parce que je je trouve/ je cherche de travailler toujours en groupe/ demander de travailler en groupe... donc ça mais par exemple avoir une attitude théâtrale ((bruits))
- 337 Interveniente: ((rires)) sûrement ça c'est pas évident
- 338 Pedro: faire preuve de dynamisme... je je je parlais que ((rires))
- 339 Interveniente: oui
- 340 Pedro: que j'ai un peu de difficulté... bon ça ça marche créer un climat de confiance je pense que ça marche... ((il lit)) l'idole et ses fans
- 341 Interveniente: ça je ne comprends pas
- 342 Pedro: peut-être...
- 343 Interveniente: faire le popstar comme ça
- 344 Pedro: oui oui mais par exemple je n'ai pas de vidéo... au Youtube par exemple je ne suis pas un youtuber
- 345 Interveniente: oui
- 346 Pedro: si si se eu fosse je ne sais pas comment
- 347 Interveniente: si j'étais ?
- 348 Pedro: si j'étais par exemple un youtuber peut-être que je serais un idole

- 349 Interveniente: oui ((rires))
- 350 Pedro: ((rires))
- 351 Interveniente: mais là c'est un peu plus compliqué... mais c'est très intéressant je pense qu'on pourrait apporter.../ à partir de tout ça qu'est que tu.../ si tu devrais choisir un thème à traiter/ un ou deux thèmes qu'est qui... ressort plus pour toi ?
- 352 Pedro: sur ces thèmes-là ?
- 353 Interveniente: hmhum ce que tu viens d'apporter
- 354 Pedro: ça je ne peux pas mettre parce que un professeur qui a une attitude négative c'est c'est compliqué ahn
- 355 Interveniente: hmhum
- 356 Pedro: mais oui je pense/ pour MOI... peut-être ça ((il montre sur son papier))
- 357 Interveniente: manque de rythme
- 358 Pedro: oui... ahn... si tu peux aussi travailler ça ((il montre sur son papier))
- 359 Interveniente: rendre l'élève actif
- 360 Pedro: je pense que ça serait intéressant je pense que j'ai déjà observé ça mais ça serait bien d'avoir peut-être plus plus d'idée
- 361 Interveniente: une discussion plus approfondie
- 362 Pedro: oui oui
- 363 Interveniente: d'ailleurs rendre l'élève plus actif ahn::: je vois que tu as essayé de faire ça dans l'activité où tu as demandé.../ de créer leur maison et qu'ils trouvent là... enfin/ dessinent leur maison et donnent le nom...ça ça rend l'élève actif mais tu as demandé ça pour une activité à la maison donc ils seront actifs à la maison comment on peut faire une activité active aussi en classe comment par exemple travailler les contenus que tu as travaillé parce que là c'était plutôt toi qui expliquais les parties de la maison... comment on peut faire cette même activité d'une autre manière ? ça c'est aussi une autre chose qu'on peut apporter s'interroger peut-être voir comment les gens travaillent ce point le vocabulaire parce que c'est souvent quelque chose qu'on doit expliquer qu'on doit faire voir dans un dessin mais ça aussi peut être quelque chose qu'on peut transformer dans le travail et ça pourrait rentrer dans le rythme dans le dynamisme etc etc donc les choses se se... enfin.../ les choses dialoguent entre elles dans la manière de discuter... donc je j'ai bien aimé notre discussion je pense que ça serait plus intéressant encore plus intéressant si on pourrait rediscuter ton cours avec une personne qui/ un autre prof qui a ton contexte et qui pourrait ahn ahn apporter une autre manière de faire parce que moi je travaille pas dans le CEL j'ai pas des élèves adolescents donc il y a des choses que bien sûr on peut partager en tant que formateur formatrice chercheur chercheuse mais c'est plus intéressante qu'on apporte d'autres voix que la mienne d'autres collègues pour voir le même thème parce que ça c'est quelque chose que tu ressens dans ton travail et qu'on peut ressentir dans le récit qu'ils ont de leur travail aussi d'accord ?
- 364 Pedro: d'accord
- 365 Interveniente: donc je suggère qu'on continue cette discussion ne va pas clore ici on va la susciter encore une fois ok ?
- 366 Pedro: hmhum
- 367 Interveniente: mais je suis très contente que tu as pu faire filmer et qu'on a eu cette discussion
- 368 Pedro: oui merci donc si je réussis de parler avec quelqu'un après je partage [la vidéo] avec toi



### Apêndice C.5: Autoconfrontação Simples – Renata

- 1 Interveniente: ce qu'on fait/ ce qu'on propose de faire... tu tu le sais/ ce de:::... enfin à partir des des questions que les les profs ont envers leur métier de de donc discuter discuter de ces questions à partir des traits concrets de l'activité c'est pour ça qu'on travaille avec des... des registres sonores des registres vidéo des... des récits dans le journal... ahn parce que avec l'activité concrète on peut... enfin faire face à ça et donc ça nous permet de réfléchir à l'activité... donc c'est ça.../ c'est qu'on va faire c'est regarder cette vidéo et donc tu peux faire des commentaires des.../ ce que/ tu peux arrêter au moment où tu te surprends avec quelque chose « ça je savais pas ça je/ ça ça ça m'étonne » des choses comme ça
- 2 Renata: d'accord
- 3 Interveniente: et::: et donc dire ahn::: ahn::: si ahn si ça constitue une difficulté pour toi et dans quel sens
- 4 Renata: d'accord... bon en fait c'est un cours que je me suis fait enregistrée à/ en juillet parce que cette semaine je n'ai pas réussi justement parce que mon portable ne marche pas
- 5 Interveniente: hmhum
- 6 Renata: et ahn::: et c'était juste le début du cours c'était un peu... ahn::: on commence ?
- 7 Interveniente: oui oui
- 8 Renata: parce que sinon ça va pas marcher
- 9 ((vidéo)): ((vidéo)) {écouter la chanson la belle et la bête et deuxièmement on va faire et on va faire un bingo de numéros}
- 10 Interveniente: là c'était le début du cours ?
- 11 Renata: oui... en fait c'est un un/ qu'est-ce que je fais ? pour arrêter... j'ai pas arrêté.../ ahn ce n'est pas vraiment un/ c'était le début mais::: j'ai demandé à une élève d'enregistrer
- 12 Interveniente: hmhum
- 13 Renata: donc ils étaient « ah::: » un peu surpris j'ai j'ai/ je leur ai dit que.../ enfin je devrais faire ça pour améliorer
- 14 Interveniente: hmhum
- 15 Renata: et tout ça donc ils étaient très sa:::ge avec du silence mais dans cette classe avec ce groupe c'est très facile de travailler normalement ils sont très attentifs et::: ils font des choses et c'est juste avec/ c'est le groupe avec lequel on utilise une brochure
- 16 Interveniente: hmhum
- 17 Renata: et::: que moi même je l'ai créée avec... un peu enfin de mat-ri-aux divers... un peu de grammaire un peu de texte un peu de méthode c'est c'est pas très... facile à faire mais j'ai fait juste pour avoir quelque chose sinon ils n'ont rien euh... pour travailler ahn:::... après le cours ou même pendant le cours ((rires)) donc::: dans l'autre groupe il n'a pas ce matériel parce qu'ils n'ont pas acheté
- 18 Interveniente: hmhum
- 19 Renata: ahn::: et maintenant je sais qu'il y a ((vidéo)) ah oui j'ai arrêté... bon donc ici je commENce mais c'est toujours comme ça je commence et je fais ahn:::/ enfin j'écris au tableau ou ici au power point qu'est-ce qu'on va faire donc voilà je je leur demande la date et normalement on écoute la chanson et on fait une activité ou...
- 20 Interveniente: hmhum
- 21 Renata: donc je pense qu'ici je peux passer parce que::: on/ après elle a enregistré la chanson
- 22 Interveniente: hmhum... et tu::: hm/ quand tu as regardé/ est-ce que tu l'a déjà regardé?
- 23 Renata: oui
- 24 Interveniente: tu as fait des remarques comme ça ?
- 25 Renata: oui je n'ai pas aimé ahn:::/ d'abord c'était un peu ahn::: artificiel bien sûr parce que j'étais devant la caméra mais en plus ahn::: je sais pas j'étais pas très organisée j'ai dit « ah la brochure » après je vais chercher la brochure enfin/ c'était/ et en plus ici l'espace c'est un peu/ parce que le::: l'ordinateur est là
- 26 Interveniente: hmhum
- 27 Renata: le tableau est là c'est un pe/ un peu loin
- 28 Interveniente: hmhum
- 29 Renata: et les élèves sont ici en u mais::: enfin un peu loin d'où je suis donc c'est un peu.../je sais pas où je vais / comment je fais pour écrire pour taper ahn sur l'ordinateur
- 30 Interveniente: cette disposition de la classe... tu/ c'est/ tu as choisi les chaises mais pour le reste tu peux pas déplacer ?
- 31 Renata: oui pour le reste je n'ai pas déplacé parce que ce n'est pas possible à cause de:::/enfin de:::
- 32 Interveniente: de la prise?
- 33 Renata: de la prise et tout ça mais normalement c'est dans ce moment-là où je sui/ où je me sens un peu perdue... et maintenant
- 34 ((vidéo)): ((vidéo))
- 35 Renata: oui normalement le matin ils sont toujours en retard donc il y a quelques élèves qui arrivent c'est pour ça aussi que j'ai choisi de mettre toujours une chanson...

36	Interveniente: hmhum
37	Renata: comme ça enfin les élèves qui sont là ils les écoutent sinon ahn enfin/ parce que parce que si je commence déjà le cours les autres qui arrivent en retard vont être un peu perdus ça sera pas très bien
38	Interveniente: hmhum
39	Renata: et ici normalement je ne fais pas un travail spécifique... comme avec les chansons je mets les chansons pour qu'ils puissent connaître et travailler après enfin ou écouter... mais enfin à la maison et dans ce/ dans ce jour-là j'ai fait autrement j'ai demandé quelque chose de la chanson
40	Interveniente: hmhum
41	((vidéo)): ((vidéo))
42	Renata: [ah non... tu as vu ? "Começou" ((rires)) parce que c'était:: enfin... quelqu'un qui::... enregistrait
43	Interveniente: et donc oui pour pour cette activité tu demandais si s'il ahn::: s'ils reconnaissaient des mots
44	Renata: oui
45	Interveniente: ça pour toi c'est une activité qui marche bien?
46	Renata: ... ahn... oui enfin... mais mais je pense toujours qu'il y a des problèmes parce que j'arrive pas encore à::: à trouver des solutions pour déclencher la chose
47	Interveniente: hmhum
48	Renata: juste un (mot)
49	Interveniente: qu'est-ce que tu voulais déclencher/ faire déclencher ?
50	Renata: enfin... ah oui le cours même enfin quel est le sujet du cours ? ah d'accord dans ce jour-là c'était pour réviser les expressions de goût et préférence donc la chanson avait un rapport avec ce sujet là... mais::: mais normalement même si je fais ahn::: un résumé du cours avant/ je sais pas peut-être que/ qu'il faut trouver une solution pour attirer l'attention dès le premier instant qu'ils sont dans la classe je sais pas
51	Interveniente: attirer l'attention pour pour cet objectif ou pour pour le cours même ?
52	Renata: pour le cours parce qu'ils arrivent ils commencent à parler de n'importe quoi donc après il faut commencer à parler en français et ça c'est déjà quelque chose
53	Interveniente: hmhum
54	Renata: ahn moi même... j'ai encore cette difficulté de parler tout le temps en français de d'écrire en français
55	Interveniente: hmhum
56	Renata: parce que s'ils sont un peu hm::: /s'ils sont pas très sûr
57	((vidéo)): ((vidéo))
58	Renata: oui voilà/ ah non pourquoi il a fait ça? c'est pas possible excusez-moi
59	Interveniente: si tu veux on peut regarder en continu et tu tu commentes au fur et à mesure
60	Renata: oui c'est mieux parce que sinon je vais parler parler et je vais pas/ c'est très ancienne cette... chose
61	Interveniente: ((rires))
62	Renata: j'arrive plus à faire..... maintenant je pense que ça sera plus vite..... ((elle règle la vitesse de la vidéo)) mais voilà si je sens une difficulté s'ils sont un peu/ s'ils sont pas à l'aise avec le sujet du cours je commence à parler portugais avec eux ou à traduire/ je parle tout le temps en français mais je traduis ahn... moi même parce que je suis pas très sûre de moi ((rires)) donc je commence à traduire et ça je pense que c'est pas bien parce qu'ils sont déjà au deuxième semestre même s'il y a la condition je pense qu'ils pouvaient avoir enfin... un niveau un peu plus avancé
63	Interveniente: t'as dit « je ne suis pas sûre de moi même » dans quel sens ?
64	Renata: ahn::: avec tout parce que il faut gérer tout ça il faut gérer le tableau il faut gérer le matériel il faut même/ maintenant je (vais mettre)
65	((vidéo)): ((vidéo))
66	Interveniente: ils ( ) bien.... voilà ils arrivent en retard
67	((vidéo)): ((vidéo))
68	Renata: ((rires)) c'est tout très bizarre... c'est une révision c'est le dernier cours du semestre
69	Interveniente: là c'était quoi ? tu peux (expliquer) ?
70	Renata: c'était juste quelque chose que j'écrivais
71	Interveniente: ah d'accord comme un tableau
72	Renata: oui... les pages blanches et j'écris
73	((vidéo)): ((vidéo))
74	Renata: ils étaient en train de copier ahn::: comment on dit pauta ? paut ? non c'est pas ça c'est pas ça... je sais pas
75	Interveniente: l'ordre du jour
76	Renata: l'ordre du jour voilà
77	((vidéo)): ((vidéo))
78	Interveniente: là ils copient ?

79	Renata: oui c'est ça
80	Interveniente: donc c'était "qu'est-ce que Belle aime..."
81	Renata: aiment
82	Interveniente: aiment faire... hmhum
83	Renata: et les les expressions qu'ils connaissaient déjà enfin... parce qu'on a conjugué le verbe aimer adorer détester... enfin des verbes du premier groupe
84	((vidéo)): ((fin de la vidéo))
85	Interveniente: hmhum.... Ah dommage qu'est-ce que se passe après ?
86	Renata: ah après ahn... je leur demande de:::.... ah... je leur demande de travailler avec ces expressions alors qu'est-ce qu'ils aiment faire qu'est-ce qu'ils détestent et partager
87	Interveniente: l'un à l'autre ?
88	Renata: l'un à l'autre et pren/ il y a une leçon dans la brochure... on était en train de/ enfin ils étaient normalement euh... ils étaient censés faire le devoir donc on a fait la correction et après ils ont travaillé ensemble par deux avec des goûts et préférences donc des choses qu'ils aiment faire des choses qu'ils n'aiment pas faire
89	Interveniente: hmhum
90	Renata: dans ce semestre il y a eu les vacances j'ai fait encore une fois une autre activité avec ces verbes parce qu'enfin ils oublient ils n'ont pas... beaucoup d'occasions de parler donc j'ai fait une autre activité avec une idée de::: cursos extras que c'était avec la vidéo enfin un extrait du film d'Amélie Poulain
91	Interveniente: hmhum
92	Renata: et donc j'ai travaillé la compréhension orale d'une autre façon parce que j'ai mis un extrait avec une activité et dans... dans cette autre activité ils ils créent des choses bizarres donc quoique qu'ils aiment quoique/ enfin qu'est-ce qu'ils aiment qu'est-ce qu'ils détestent mais ahn::: des choses bizarres inattendues/ enfin comme dans le film
93	Interveniente: hmhum
94	Renata: et ils ont adoré faire ça c'était sympa enfin et ils ont trouvé un peu difficile bien sûr parce que c'était un extrait enfin... difficile
95	Interveniente: difficile
96	Renata: mais avec... avec des phrases pour remettre le père m/ le père d'Amélie Poulain aime ou même pas enfin c'était quelque chose.../ ils avaient le matériel
97	Interveniente: des (copies)?
98	Renata: [oui j'ai fait des copies un exercice guidé donc c'était le premier cours après les vacances celui-là c'était le dernier... le dernier avant
99	Interveniente: hmhum
100	Renata: voilà voilà et::: je fais beaucoup d'effort je fais attention quand je suis en train de::: de m'enregistrer parce que quand/ je sais pas/ quand je me/ sans être é/ évaluée voilà évaluée et et même par rapport à la prononciation quand je dois parler très fort par exemple j'ai dit / j'aime ça ça semble un peu (J'AIME) et ils font ça après donc c'est moi aussi que quand je parle fort c'est un peu bizarre et pour le vocabulaire c'est pour ça que j'aime bien les cours ici avec les profs ahn::: des activités comme celle d'aujourd'hui avec les définitions le vocabulaire
101	Interveniente: hmhum
102	Renata: parce que::: on a... enfin/ on::: parle on se débrouille mais pour expliquer et pour utiliser de moins en moins le portugais il faut vraiment ahn être sûre et avoir... un vocabulaire plus vaste de définitions
103	Interveniente: hmhum hmhum
104	Renata: je pense
105	Interveniente: tu tu penses ça pour toi ou pour travailler avec eux?
106	Renata: pour les profs de français ahn parce que::: surtout avec le niveau débutant je pense qu'on a l'impression que pour le niveau débutant ahn::: enfin les profs... qui sont aussi des profs débutants et::: c'est plus facile de travailler avec les débutants mais non justement je pense qu'il faut avoir un très bon niveau une bonne formation pour travailler avec les débutants et c'est tout le problème
107	Interveniente: hmhum
108	Renata: parce qu'on commence avec les débutants ((rires))
109	Interveniente: [avec eux...oui oui
110	Renata: enfin... on commence...
111	Interveniente: et ce groupe là là c'était leur premier semestre ?
112	Renata: oui... oui
113	Interveniente: hmhum
114	Renata: c'était leur premier semestre avec moi
115	Interveniente: et :::
116	Renata: ils ont commencé en mars et ça c'est juin donc

117	Interveniente: et là tu parlais tout en français
118	Renata: oui ... avec ce groupe j'arri::ve normalement...
119	Interveniente: hmhum
120	Renata: parce qu'ils ont acheté la brochure et ils viennent ahn:::::/ un ou autre enfin... dit « ah je comprends rien » mais normalement ahn ça va
121	Interveniente: hmhum
122	Renata: l'autre groupe ils sont plus résistants ils disent « ah non mais.... on on n'a rien compris c'est pas possible »
123	Interveniente: hmhum
124	Renata: j'ai fait une autoévaluation du semestre j'ai fait une chose ah comment ce c'est passé ton apprentissage ? est-ce que tu as aimé les cours ? relation prof relation avec les autres ? ahn qu'est-ce que tu as... enfin plus aimé ou qu'est-ce que tu as aimé le plus ? qu'est-ce que tu as détesté ? et ils ont dit « ah on a adoré les jeux on a:::: enfin/ on s'est amusés mais la prof parle tout le temps en français... et ça c'est pas bien » ((rires)) donc il y a quelques-uns qui ont dit ça
125	Interveniente: mais toi tu tu/ c'est ton objectif ? de parler tout le temps... en français
126	Renata: oui parce que::: enfin/ j'ai fait un stage à Escola de Aplicação et là-bas ce n'est pas en français c'est tout en portugais parce que c'est c'est juste un approche avec la langue c'est pour ahn:::: une sensibilisation ahn dans le Centre des Langues c'est pas le but le but c'est qu'après trois ans ils parlent français ou au moins ils ont/ je sais pas A2 B1... comme niveau
127	Interveniente: hmhum
128	Renata: donc ils ont ahn/ ils doivent avoir toutes les compétences pendant les cours et / et donc je pense que si je parle tout le temps en portugais ou si je fais grammaire traduction ça ne sera pas ahn cohérent avec l'objectif du Centre des Langues
129	Interveniente: hmhum hmhum
130	Renata: eh::: mais voilà c'est... j'ai l'expérience avec les cours particuliers avec des enregistrements ahn::: authentiques et tout ça mais toujours avec l'ordinateur face à moi avec des matériels et quand je ne suis pas/ je ne suis pas avec ça je me trouve toujours un peu perdue ou::: et:::: et je sais pas quand je vois cette vidéo je je remarque cette difficulté de me mettre dans l'espace
131	Interveniente: hmhum
132	Renata: d'organiser les choses et et là-bas on fait tout ahn on fait le matériel on::: enfin/ on doit enfin appeler les parents si le le l'élève n'arrive pas ou des choses/ enfin on est un peu/ et comme c'est le début moi j'ai cette difficulté
133	Interveniente: hmhum
134	Renata: pour gérer les choses gérer même et gérer ahn... mes incertitudes de me::: enfin/ ((rires))
135	Interveniente: oui.. et pour ça/ mais ça ça n'a pas été ton premier semestre au CEL ?
136	Renata: oui c'est mon premier semestre au CEL oui
137	Interveniente: d'accord...ahn::: t'as/ tu disais tout à l'heure qu'il y avait cette difficulté à à gérer non seulement l'espace mais t'as dit « tout ça »... enfin tableau élèves et tout ça
138	Renata: oui
139	Interveniente: mais::: pour pour toi ahn qu'est-ce qui te ahn te déstabilise le plus ?
140	Renata: .... ahn::::: parce que ça dépend maintenant j'ai une bonne relation avec ce groupe donc même/ par exemple je suis arrivée lundi il n'avait plus de projecteur parce que en fait il y a eu un problème avec l'énergie de l'école et donc j'étais enfin/ j'ai pris tout mon week-end pour préparer le cours j'ai tout préparé j'ai fait des copies j'ai fait tout tout pour un cours avec l'ordinateur et quand je suis arrivée il n'avait pas... ça c'est/ enfin c'est difficile pour moi même si ahn::: j'arrive à::: enfin/ ... à penser à quelque chose... mais c'est un peu bizarre donc comme dans ce groupe ils ont la brochure qu'est-ce que j'ai fait/ j'ai pris une page et il y avait un texte et j'ai travaillé avec le texte le vocabulaire la prononciation mais::: mais je pense que c'est ça si je n'arrive pas à bien préparer le cours ou si ça arrive quelque chose inattendue j'ai un peu du mal à gérer parce que ça me... ça ça me bloque un peu c'est un peu ahn/
141	Interveniente: hmhum
142	Renata: et et dans le deuxième groupe... avec lequel j'ai plus de difficulté c'est par rapport le niveau parce que j'ai des élèves qui ont commencé l'année dernière mais ils ont... arrêté six mois parce qu'il n'avait pas de professeur ahn::::: non il y a il y a même des des élèves d'autres années parce que ce sont deux trois et quatre étages donc... /niveaux on appelle l'étage là-bas/ quatre/ trois niveaux et:::: et:::: c'est un groupe nombreux donc ça c'est difficile pour moi
143	Interveniente: avec plusieurs niveaux dans la même salle
144	Renata: dans la même dans la même salle avec peu d'espace/ ça c'est l'espace ça j'avais douze douze élèves là-bas ahn::::: mais dans ce groupe je j'ai plus de trente
145	Interveniente: pour toi l'idéal ça serait ?
146	Renata: pour moi ? dans le Centre des Langues ? quinze maximum
147	Interveniente: hmhum

- 148 Renata: pour moi et le même niveau bien sûr ((rires)) parce que avec trois niveaux qu'est-ce que je fais ? je divise pas la salle parce que sinon ça sera impossible pour moi et en plus ce sont des groupes très différents parce que deux et trois/ non trois et quatre sont/ ce sont les élèves qui avaient déjà étudié le français avec une autre prof ils ont déjà ils ont déjà une référence de prof mais ils ont aussi la difficulté de rester ahn six mois sans cours donc ils valorisent ils ils sont très très sages même enfin et... donc ils sont silencieux si je demande quelque chose ils font l'autre groupe est très différent / ils ont commencé avec moi avec un groupe grand avec beaucoup de/ enfin pas mal d'élèves ont arrêté les cours et ils sont bavards ils sont/ enfin ils ont un a un âge? un âge différent et::: voilà donc c'est un profil différent et et je suis préoccupée avec les élèves qui qui veulent apprendre et tout ça
- 149 Interveniente: mais comment tu fais pour élaborer un programme pour un cours qui a des niveaux différents ? t'as dit que ton idée originale c'était d'avoir une progression ( ) ?
- 150 Renata: [oui voilà c'est tout le problème parce que qu'est-ce que je fais ahn je donne le même cours... et l'idéal serait de faire des activités différentes
- 151 Interveniente: mais le même cours pour
- 152 Renata: par exemple
- 153 Interveniente: par les niveaux plus basique ou par les niveaux/ pour les niveaux
- 154 Renata: oui je prends... le plus avancé... parce que je me suis dit si je... enfin si je rentre/ enfin si je fais quelque chose de plus basique les autres vont être ahn:::/ vont pas être stimulés/ qu'est-ce que je fais ? en fait une fois je prends une vidéo plus basique... un autre cours je prends une vidéo plus difficile enfin par rapport au choix même du du matériel et après le les exercices j'essaie de faire des copies différentes pour l'instant je n'ai pas réu/ je ne suis pas enfin/ je n'ai pas des choses comme ça parce que ça... il demande du temps aussi pour préparer tout et pour demander des copies et pour gérer et quand je je n'ai pas aussi l'idée de progression
- 155 Interveniente: hmhum
- 156 Renata: je ne sais pas exactement enfin je sais plus ou moins parce que j'ai fait un programme j'ai j'ai prépare quelques séquences didactiques des choses comme ça mais::: quand on/ on est à/ là sur la place avec toutes ces questions ça marche pas enfin
- 157 Interveniente: hmhum
- 158 Renata: et je pense que c'est ça un peu la difficulté après de (ces) il y a aussi des petites difficultés des élèves qui ne respectent pas les autres ou qui sont plus immatures que d'autres et il faut gérer aussi avec des problèmes pratiques de l'école et voilà... mais j'essaie... et ah au début j'ai pensé à utiliser un livre pour moi pour me donner cette idée de progression donc j'ai pris Adomania et de.../ comment ça s'appelle déjà ?... le ( )/ je sais pas/ c'est un livre ahn::: Décibel Décibel
- 159 Interveniente: Décibel
- 160 Renata: Décibel pour les niveaux deux et trois qui sont maintenant aux trois quatre et c'était déjà difficile pour eux parce qu'ils ont eu des difficultés... ils avaient déjà par exemple ah... on va parler de... Je sais pas... de vêtements vous avez déjà étudié ? ah oui on a déjà étudié j'ai passé l'audio et ils ne comprenaient rien donc ils avaient le vocabulaire et la traduction mais le travail avec l'audio c'était moins fait... voilà et::: et à la fin je sais pas moi même
- 161 Interveniente: [et donc ce livre tu n'as pas continué tu avais commencé
- 162 Renata: oui... parfois j'utilise parfois non
- 163 Interveniente: parce que tu adaptes ?
- 164 Renata: voilà oui il y a des trous il y a des choses et et je vérifie ahn::: je connais un petit peu tous les élèves je sais qu'il y a des élèves qui ont déjà un niveau bien enfin pour trois quatre semestres de cours et ils comprennent ils font... enfin la production c'est pas mal... il y a des élèves que je sais que même s'ils sont au deuxième semestre ils ont pas enfin... ils oublient le verbe être et avoir
- 165 Interveniente: ((rires))
- 166 Renata: qui sont les plus/ qu'on répète le plus... voilà... je sais pas encore faire un:::/ une évaluation aussi... pour voir où ils sont vraiment
- 167 Interveniente: hmhum
- 168 Renata: pour moi c'est difficile aussi je travaille avec des petits/ enfin avec des exercices simples ou une évaluation simple aussi des exercices de TV5Monde pour Adomania...
- 169 Interveniente: tu as dans dans le CEL où tu travailles d'autres profs de français ?
- 170 Renata: non
- 171 Interveniente: et la progression ? tu utilisais celle de la prof antérieure... ou non ?
- 172 Renata: ahn::: il n'avait pas de prof antérieure parce qu'ils ont arrêté six mois
- 173 Interveniente: hmhum
- 174 Renata: donc j'ai pris un programme qu'un prof a réalisé ça fait longtemps déjà j'ai essayé d'adapter et... et voilà donc je sais que/ enfin qu'il y a des problèmes que moi même je peux arranger cette chose d'être plus sûre ou d'être plus organisée èh::: mais enfin après ahn c'est/ il y a des choses que je sais que je ne prends pas conscience enfin
- 175 Interveniente: hmhum

176	Renata: des choses qui sont claires ah il y a des problèmes je dois ahn gérer ça ou arranger ça ou améliorer ça et ça... ah.... en revanche il y a des choses que je sais même pas ((rires)) qu'il faut faire
177	Interveniente: qu'il faut travailler
178	Renata: oui
179	Interveniente: oui l'idée ici ce que dans dans le groupe dans le groupe de professeurs parce que vous avez un contexte très très similaire
180	Renata: oui
181	Interveniente: et bien sûr qu'il y a des différences locales mais c'est un contexte similaire... c'est de pouvoir ahn.... ahn....se rencontrer dans un moment comme on a fait maintenant et observer l'un l'activité de l'autre
182	Renata: oui
183	Interveniente: pour que dans dans les dialogues entre vous... vous ahn vous pouvez ahn... ahn:::.... repérer et faire soulever les éléments de de solution pour votre contexte ahn... mon travail ici ce n'est pas de vous conseiller ahn... bien sûr je suis aussi prof...
184	Renata: oui
185	Interveniente: j'ai des conseils à donner mais ici non ici je suis dans dans un travail d'essayer de faire émerger les réponses qui sont déjà là les réponses qui sont avec les collègues et tout donc le premier qui a fait ça c'était Pedro... lui il est très intéressé de l'autoformation ici il travaille il y a plus de cinq ans dans le CEL donc il a cinq ans d'expérience
186	Renata: oui
187	Interveniente: mais il se sent aussi... devant des problèmes auxquels il ne sait pas très bien faire face et donc je pense que si toi tu regardes un petit extrait de son cours que je l'ai et que lui il regarde un peu de ton cours et que vous puissiez discuter de ça... ça pourrait éventuellement.../ donc d'abord faire partager le problème
188	Renata: oui
189	Interveniente: mais plus que ça de faire trouver les solutions qui existent déjà comment ont-ils fait pour s'organiser son tableau la classe et tout
190	Renata: oui... travailler sans matériel des choses comme ça
191	Interveniente: oui et la progression aussi ahn ::: et aussi il a d'autres problèmes que tu tu n'as pas ahn peut-être mentionné mais peut-être que tu vas te retrouver dans ces problèmes aussi... à lui ahn::: et donc c'est/ parce qu'on valorise le métier qui vient déjà qui font le métier et pas de ceux qui disent ce qu'il faut faire donc qu'est-ce que vous vous faites en classe quelle solution est déjà mise en place ? et ce savoir quand on est isolé il est très difficile d'être partagé... c'est ça qu'on veut proposer donc si tu es d'accord on peut se rencontrer on peut fixer une date se rencontrer ici après les cours
192	Renata: oui
193	Interveniente: et je je je vais demander les vidéos des deux pour qu'on puisse projeter et vous pouvez voir... qu'est-ce que tu en penses ?
194	Renata: d'accord c'est super... oui je je vais essayer de::: enfin/ et... qu'est-ce que tu/ enfin parce que ça c'était un peu artificiel j'ai demandé à quelqu'un et on a fait juste le début du cours tu penses qu'il faut enregistrer un cours en entier c'est ça ?
195	Interveniente: non lui il a pris un extrait un extrait de son cours et... pour lui c'était/ il a.../ c'était vers la fin et il présentait une activité aux élèves et après la continuation ils allaient faire à la maison et continuer dans un autre cours donc ça c'est un extrait
196	Renata: ah d'accord
197	Interveniente: donc si tu penses qu'on peut commencer par là
198	Renata: oui d'accord
199	Interveniente: et si vous trouvez par exemple un moment où vous avez une difficulté très spécifique par exemple je sais pas/ début du cours fin du cours correction quelque chose très particulière on pourrait essayer de filmer ce même... moment chez vous deux pour voir pour comparer après
200	Renata: d'accord
201	Interveniente: mais::: je pense que pour l'instant non
202	Renata: d'accord
203	Interveniente: ok... on fait ça ?
204	Renata: ok merci
205	Interveniente: merci à toi

### Apêndice C.6: Autoconfrontação Cruzada – Pedro e Renata

1	Interveniente: bon... ce qu'on a fait en MAI cette année... ahn Pedro il a enregistré la vidéo de son cours... ahn::::... et puis on a fait une discussion à partir de cette vidéo/ on a regardé ensemble moi et lui et on a fait cette discussion... après on a fait la même chose avec Renata... elle a enregistré une vidéo de son cours... c'était le premier septembre notre réunion ici donc... eux c'était un peu plus loin c'était en mai et toi c'était en septembre...
2	Renata: oui mais le cours c'était avant
3	Interveniente: [c'était en juillet n'est-ce pas?
4	Renata: oui
5	Interveniente: fin juin... je sais plus
6	Renata: oui
7	Interveniente: et donc ce qu'on va faire maintenant ce qu'on va regarder ensemble.../ l'un va regarder le cours de l'autre et ahn::::... on va ahn::::.../ vous pouvez donc... commenter ou demander des explications faire des commentaire vous pouvez/ la consigne c'est vous arrêtez la vidéo quand vous vous sentez le besoin de commenter de de faire un commentaire d'après quelque chose que vous voyez dans le cours... ça peut être une question ça peut être une manière de faire différente ahn:::: donc je vais mettre ça.... tu tu veux contextualiser ton cours? qu'est-ce que tu travaillais? c'était quelle niveau?
8	Pedro: oui... eh:::: ça c'est le niveau A2 ahn:::: du cours de français que je donne... et:::: moi je j'ai fait une activité avec les élèves ahn.... ahn.../ pour travailler le vocabulaire donc j'ai... pris cette image...eh:::: d'une maison... et:::: je je leur ai demandé de:::: ahn:::: accompagner avec moi le le nom... eh::::... des parties de la maison... et et comme ça ils ont accompagné ils ont fait ahn:::: des questions et ahn:::: après je les/ je les ai demandé de faire une activité ahn:::: pour ahn:::: compléter eh:::: cette image avec des...des noms ahn:::: des des pièces de la maison
9	Renata: hmhum d'accord
10	Pedro: et aussi les meubles ahn::::/ nous travaillons aussi le vocabulaire des meubles qui...eh::::/ il y a dans une maison
11	Interveniente: hmhum... donc ça c'était le thème du cours donc on a regardé ça ensemble et je vais te montrer donc cet extrait de son cours ahn::::... voilà.../ si vous avez beso/ si vous voulez arrêter la vidéo c'est juste l'espace
12	Renata: ah:::: d'accord
13	Interveniente: donc je vous laisse contrôler ça.... le son il n'est pas très fort... c'est très bas parce que c'est loin
14	((vidéo)): ((vidéo 3:05-3:38))
15	Renata: est-ce que je peux mettre...les écouteurs?
16	Pedro: [oui peut-être c'est mieux... il y a...
17	Renata: [je sais pas si celui-là marche... ok... parce que sinon je vais pas écouter
18	((vidéo)): ((vidéo 3:57-4:33))
19	Renata: ici... ahn:::: j'ai trouvé intéressant parce qu'il va montrer à tous les élèves... juste là la petite différence par rapport à mon cours/ par exemple/ si je fais cette activité ce que là-bas maintenant on a un ordinateur... c'est très vieux mais je peux projeter l'image... donc:::: je sais pas/ est-ce que tu as un projecteur là-bas?
20	Pedro: oui
21	Renata: oui
22	Pedro: nous avons un projecteur... eh:::: et ça c'est une question que je::::... eh:::: ahn:::: j'ai apporté à l'intervenante... parce que ça c'est un problème à moi... eh:::: je je veux beaucoup travailler avec l'inter/ la la technologie/ les technologies en général mais... ahn:::: je je ne fais pas ça... c'est une espèce de:::: bloqué... je sais pas
23	Interveniente: blocage?
24	Pedro: blocage oui... je ne sais pas mais:::: ahn:::: maintenant je travaille sur cette question mais beaucoup en théorie...
25	Renata: d'accord
26	Pedro: mais::::... la/ dans la pratique ahn:::: j'ai j'ai un défaut
27	Voix mélangées: ((rires))
28	Renata: non non c'est pas un défaut parfois c'est juste que tu n'as pas l'habitude / moi enfin... j'ai l'habitude parce que parfois pour moi c'est difficile de penser au cours en avance pour que je puisse faire les copies pour tous les élèves parce que je dois demander à la coordinatrice et comme je vais juste deux fois par semaine à l'école parfois j'arrive pas donc pour moi c'est facile de projeter mais dans ce cas les élèves ils avaient la copie?
29	Pedro: oui
30	Renata: donc ils suivent donc c'est très bien

- 31 ((vidéo)): ((vidéo 6:27-9:04))
- 32 Renata: donc dans cette partie ahn:::: tu expliques n'est-ce pas? chaque partie ahn:::: j'ai trouvé une similitude... moi quand j'explique... je... donne aussi la traduction... enfin... des choses/ maintenant comme j'ai cette référence d'hier à la journée des ados et que j'ai pu voir des profs... enfin... qui ont une autre expérience... en utilisant que le français je pense ah:::: peut-être que par... par exemple pour expliquer la cave j'utilisais "ah le lieu où... ahn:::: on garde ahn:::: des choses le vin" ou enfin plusieurs choses c'est pas/ enfin/ j'essaierais de::: de penser au synonyme avant le cours parce que pour nous c'est très difficile de penser au synonyme au moment où on donne le cours ahn:::: mais je fais la même chose... moi personnellement la difficulté de la traduction c'est que quand on donne des cours aux adolescents quand on demande "est-ce que vous avez des questions?" personne ne répond "est-ce que vous avez compris?" personne ne répond donc ils ne répondent ni oui ni non et donc on a l'impression qu'ils n'ont/ qu'ils n'ont rien compris et en fait parfois ils ont compris hier même je l'ai vu... ils étaient en train de comprendre les élèves je pense "ah non mais ils sont débutants ils vont pas arriver" ils ont tout fait [Int: hmhum] et donc c'est possible avec les synonymes et et j'ai vu la différence parce que j'ai vu aussi une prof qui était expérimentée mais:::: dans un autre contexte... elle fait des vidéos pour youtube [Int: hmhum]
- 33 Renata: et elle... elle est bilingue parce qu'elle est aussi un peu française/ je sais pas enfin elle a les deux nationalités.../ mais elle avait cette même difficulté à nous je pense je sais pas si la tienne n'est pas pas par la traduction mais elle aussi quand personne a répondu elle a commencé à traduire
- 34 Interveniente: ah d'accord
- 35 Renata: donc j'ai vu même avec des phrases simples qui/ enfin ils étaient compris déjà... elle elle a traduit et je fais la même chose [Int: hmhum] // je fais la même chose et ils ont maintenant l'habitude donc dès que je parle français comme je traduis après ils ils... / enfin... ils sont en train de:::/ ils attendent juste la traduction ils font pas l'effort de comprendre ce que je dis en français ((rires))... ahn:::: mais voilà on peut peut-être après discuter par rapport cette chose de la traduction ahn:::: dans quel moment on a vraiment besoin de traduire et dans quel moment peut-être qu'on peut essayer ahn:::: d'utiliser de synonymes ou de faire confiance à eux ((rires)) parce que parfois je sais pas on a cette ahn:::: certitude et et et ils font/ ils arrivent donc... ((rires)) [Int: hmhum]
- 36 Pedro: oui ahn:::: j'ai j'ai apporté justement cette question à l'intervenante quand nous avons discuté la classe parce que... ahn:::: en... en général ahn:::: je passe au portugais ahn::::...
- 37 Renata: moi aussi
- 38 Pedro: je je je fais la traduction quand je je doute qu'ils ont ahn:::: pris le sens ahn:::: du du mot et aussi... ahn:::: / peut-être tu as parlé sur la question de l'habitude/ peut-être que ça ahn:::: donne aux aux élèves/ aux élèves ahn... une::: une expectative (sic) de que nous nous irons faire la la traduction enfin et::: ils ils ils ne ne ils ne prennent pas le l'effort pour ahn:::: comprendre et::: et aussi ahn:::: je pense que c'est une question de compétence aussi parce que ahn:::: vraiment je je ne ne réussis pas à à à trouver rapidement... un synonyme pour...
- 39 Renata: [oui... moi non plus ahn c'est très difficile parce qu'on est là les élèves demandent des choses et donc peut-être/ j'ai pensé ça hier j'ai pas pensé à ça avant/ et peut-être qu'avant de/ enfin/ pendant la préparation du cours...
- 40 Pedro: hmhum
- 41 Renata: on... enfin... on pourrait prévenir/ prévenir on peut dire ça?/ enfin... prévoir
- 42 Interveniente: prévoir
- 43 Renata: prévoir ahn:::: les mots qui seront plus difficiles à comprendre et donc on trouvera des synonymes et moi maintenant j'ai l'habitude parce qu'avant... quand j'étais en train d'apprendre le français ahn:::: enfin/ quand j'avais déjà un niveau plus ou moins j'essayais toujours de voir des synonymes dans le dictionnaire français-français et maintenant quand on/ on a moins de de temps et on fait tout vite je commence à regarder directement sur linguee et des sites qui donnent déjà la traduction en portugais donc... et moi de moins en moins j'ai la capacité de trouver des synonymes parce que peut-être moi aussi je suis habituée avec la traduction... [Int: hmhum] // donc:::: c'est c'est vraiment::: quelque chose qu'on/ je sais pas c'est pas une chose de compétence ou incompétence mais l'habitude même peut-être avant le cours pendant le cours commencer à être dans dans ce moment d'incertitude parce que... on sera jamais vraiment/ enfin/ on a cette envie d'être sûr n'est-ce pas? donc on fait la traduction parce que comme ça on est sûr qu'ils vont comprendre et parfois peut-être qu'on doit exercer cette capacité d'être DANS incertitude... enfin [Int: hmhum] // je sais pas
- 44 Pedro: ouais la même chose arrive quand je vais par exemple d'un d'un thème ahn:::: ou expliquer quelque chose référente à la grammaire... par exemple parce que ahn:::: moi j'ai un peu de difficulté de trouver... un exemple quand ils demandent quelque chose et::: moi je je dois penser bon ahn:::: quel exemple c'est mieux pour donner ici pour qu'ils puissent comprendre et::: et::: il y a des moments que je reste...
- 45 Renata: oui moi aussi la même chose
- 46 Pedro: je:::: / ça ça ne m'arrive pas un exemple et c'est/ ça c'est un peu... fru... frustré?
- 47 Interveniente: frustrant?
- 48 Pedro: frustrant



- 49 Renata: oui...ça me gêne
- 50 Pedro: oui ça gêne un peu mais ahn::: peut-être que... la question c'est préparer bien le cours avant... et préve/ prévoir eh::: cette chose-là [Int: hmhum] // par exemple
- 51 Renata: [peut-être on va pas prévoir tout mais quelques mots ou quelques exemples pour nous aider n'est-ce pas?
- 52 Pedro: hmhum
- 53 Renata: et une question... quand tu expliques la grammaire ahn::: tu donnes des exemples de la langue portugaise?
- 54 Pedro: ahn::: oui oui
- 55 Renata: [parce que moi je fais ça
- 56 Pedro: oui je fais ça surtout
- 57 Renata: [et je pense que ça ce n'est pas un problème est-ce que c'est un problème intervenante? parce que je pense que dans ce cas-là... c'est l'intercompréhension des langues pour moi au moins quand j'explique enfin... je pense ah non mais ça va c'est bien d'utiliser le portugais parce qu'ils vont voir que c'est la même chose... donc....
- 58 Pedro: surtout quand on parle d'objet direct objet indirect sujet ahn::: le complément
- 59 Renata: oui
- 60 Interveniente: sûrement ils ont des références de la langue... langue maternelle... donc bien sûr que oui ahn::: mais::: c'est important aussi de voir comment vous faites dans la pratique parce que en théorie c'est une chose mais dans la pratique... quand vous donnez des exemples du portugais... ça aide dans cette partie de compréhension de grammaire?
- 61 Pedro: il y a des moment que dans mon cours je pense que non... parce que::: quand moi même je vais faire la la la transposition [Int: hmhum] // pour le français ahn::: il m'arrive quelques doutes [Int: hmhum] // parce que ça sera sera que c'est la même chose quand même? [Int: hmhum] // et je je je me reste un peu troublé [Int: hmhum] // avec ahn::: cette question-là et mais ça c'est c'est un c'est une habitude à moi... je je pense que... ahn::: c'est une question d'insécurité [Int: hmhum] // parce que je n'ai pas le domain... domain?
- 62 Interveniente: domaine
- 63 Pedro: domaine... de la langue en en/ dans un NIVEAU que::: ahn/ tous les problèmes/ bon pas tous les problèmes mais la plupart des problèmes ce sont... ahn::: résolu ahn ahn dans ma tête [Int: hmhum]
- 64 Renata: oui peut-être il y a une chose de maîtrise mais je sais pas si c'est juste la question de maîtrise de la langue c'est vraiment ahn::: enfin... faire... faire attention aux élèves aussi... parce que pour moi parfois je pense que ça marche pas non plus enfin... je donne un exemple et il ne comprend/ ils ne comprennent pas parce qu'ils ne comprennent pas en portugais ((rires)) donc donc ahn::: parfois c'est difficile trouver le bon moment d'utiliser ou pas le portugais donc ça c'est une... question n'est-ce pas?
- 65 Interveniente: oui... bon c'est une question récurrente... vous vous deux vous avez mentionné
- 66 Renata: [et la question d'insécurité je pense que::: c'est aussi ahn... quelque chose de commun parce que:::../ enfin moi aussi je j'ai toujours ahn:::.. ahn je sais pas/ je suis jamais sûre ahn quand je je je suis là-bas/ j'essaie quand même "ah j'ai l'autonomie je suis la prof" j'essaie de ne pas ahn::: laisser voir cette insécurité parce que::: on travaille avec des adolescents on sait que si s'ils voient ça ils vont pas nous respecter [Int: hmhum] // mais quand même parfois et et maintenant avec le portable c'est très facile d'aller trouver et maintenant j'ai cette habitude aussi ah::: je sais pas un mot je vais le chercher et je commence à chercher tout le temps...ça marche pas [Int: hmhum] // donc j'arrête le cours... c'est quelque chose à voir... donc je sais pas je continue la...
- 67 Interveniente: et tu demandes aux élèves de chercher aussi s'ils ont une question par/ vous cherchez dans le dictionnaire vous me dites ou non?
- 68 Renata: oui mais il n'y a que/ oui enfin bien sûr ils sont débutants donc il y a quelques dictionnaires bilingues
- 69 Interveniente: ah d'accord
- 70 Renata: et parfois quand ils font les activités ensemble en binômes ou en groupe je demande.../ parce que sinon ils commencent à demander ils commencent à demander des choses... trop complexe... enfin [Int: hmhum] // ah hier même un m'a demandé "ah comme c'est cinco minutos de fama?" je ne sais pas moi ((rires)) mais enfin... c'est/ parfois ce sont des choses très spécifiques de notre langue dans le contexte de l'activité et:::.. n'avait pas/ enfin... ils pourraient utiliser d'autres choses qu'ils avaient déjà... appris [Int: hmhum] // et::: et pour moi parfois c'est difficile justement de donner une bonne consigne... qui les guide à::: à chercher des choses qu'ils peuvent déjà comprendre [Int: hmhum] // tu vois enfin je sais pas si... eh:::./ parce que je pense que cela la chose de la consigne ... si on donne une consigne très ouverte ils commencent à chercher des choses bizarres ils ils ils pensent qu'ils doivent écrire un texte enor:::me ou des choses qui/ ou au passé/ je n'ai pas donné le passé encore [Int: hmhum] // donc ils commencent à à chercher des mots au passé... je sais pas enfin peut-être je peux déjà introduire dans ce moment... mais je sais pas
- 71 Interveniente: hmhum... comment tu fais?
- 72 Pedro: moi... moi

- 73 Interveniente: si tu étais dans cette situation par exemple un élève qui est dans le niveau débutant et il voulait raconter un truc au passé... tu tu tu lui donnes le mot au passé ou... tu demandes qu'il raconte au présent? ou... comment tu fais?
- 74 Pedro: normalement eh::: au niveau débutant il y a ahn/ dans la méthode que j'utilise/ ahn:::.... je pense que dans la quatrième leçon eh::: je/ il y a déjà une introduction pour parler au passé avec l'imparfait [Int: hmhum] // et::: et aussi ahn::: avec le passé composé donc ahn avant mais quand même qu'ils qu'ils me demandent ahn::: quelque chose comme ça ahn::: il arrive la la leçon [Int: hmhum] // et::: et aussi ahn::: avec le passé composé donc ahn avant mais quand même qu'ils qu'ils me demandent ahn::: quelque chose comme ça ahn::: il arrive la la leçon [Int: hmhum] // eh:::
- 75 Interveniente: sur le passé
- 76 Pedro: sur le passé... mais ahn:::.... ahn je pense que je je dirais ahn::: quand même ahn:::/ je ferais une petite introduction [Int: hmhum] // et::: je couperais un peu la classe pour peut-être donner une idée... [Int: hmhum] // ahn::: aux aux élèves pour qu'ils puissent penser ahn::: ahn::: un peu que c'est possible [Int: hmhum] // pour ahn::: motiver ahn::: les élèves pour continuer le cours [Int: hmhum] // mais::: ahn:::.... moi je je j'ai un problème eh::: avec la question de la la de la grammaire.... ahn::: parce que je pense que la méthode que::: j'utilise... ils
- 77 Renata: c'est quelle méthode?
- 78 Pedro: c'est la méthode Alors je je j'ai apporté [Int: hmhum] // pour montrer eh::: le méthode est:::/ il est... /il a un précis grammaticaux ?
- 79 Interveniente: un précis grammatical... hmhum
- 80 Pedro: grammatical et et c'est précis il ahn::: il conduit ahn::: la classe pour ahn::: des chemins que j'ai un peu des doutes parce que moi je pense que/ pour moi quand j'ai appris le français ahn::: je... ahn::: j'aimais BEAUCOUP les mots eh::: du quotidien... donc ahn::: quand eh::: j'allais par exemple/ je suis allé... ahn:::/ je suis allé au passé... j'étais allé?
- 81 Interveniente: non je suis allé
- 82 Pedro: je suis allé... oui... je suis allé par exemple au au supermarché... ahn::: ahn::: pour moi ahn::: c'était merveilleux de ahn::: savoir les qui ont dans dans dans dans le supermarché.... par exemple dans la maison... savoir que ça s'appelle mur... ça c'est fenêtre... ça c'est la table [Int: hmhum] pour moi c'est ça mon mon enchante... beaucoup et::: pour l'élève ahn::: il y a beaucoup de choses pour ahn::: pour travailler avec eux que c'est de l'ordre de la grammaire c'est de l'ordre de de de la compréhension textuelle... la lecture et tout ça et ahn::: les parties par exemple de vocabulaire c'est au fur et à mesure petit à petit et ils n'ont pas ahn::: peut-être ahn::: les éléments suffisants pour ahn::: comprendre le le monde qui::: qui:::.... ahn:::.... c'est un.../ dans dans leur entour [Int: hmhum] et::: je pense que ça c'est dommage parce que ahn:::
- 83 Interveniente: et c'est pour ça que tu as apporté ça par exemple ((montre la photocopie qu'il a utilisé dans son cours))
- 84 Pedro: oui::: j'essaie
- 85 Interveniente: [ c'est justement pour ce genre de:::
- 86 Pedro: [oui j'essaie de travailler beaucoup le vocabulaire mais ahn::: il y a le problème de curriculum que nous nous devons développer avec eux donc ce n'est pas possible de travailler toujours le vocabulaire [Int: hmhum] je dois faire...
- 87 Renata: mélanger un petit peu
- 88 Pedro: oui je dois mélanger beaucoup et::: je je je je vois ahn::: que quand je travaille ahn la grammaire par exemple ils ne sont pas très à l'aise... avec ça [Int: hmhum] par exemple quand je travaille un texte... ahn::: la lecture oui la lecture ils sont/ ils vont bien mais pour eh::: écrire... ils ont de difficultés pour... faire la compréhension... textuelle... ils ont un peu de difficulté aussi
- 89 Interveniente: mais ils sont quand même débutants
- 90 Renata: oui oui... oui moi je fais toujours une sensibilisation j'ai oublié un petit peu le curriculum je crois que je devrais être un peu plus organisée par rapport à ça mais hm::: enfin comme je suis la seule prof de français et j'ai pas vu un programme bien structuré quoique je devrais/ enfin j'ai un programme un programme ahn::: enfin formel... que j'ai envoyé à la coordinatrice mais::: pendant le cours comme on a plein de choses et des élèves enfin hétérogènes dans une classe hétérogène tout ça j'ai tout changé donc j'essaie de travailler la grammaire en contexte mais::: j'ai eu de la chance parce que j'ai gagné le livre Adomania dans un colloque je sais pas et même s'ils n'ont pas la méthode avec eux ahn::: j'essaie de faire plus ou moins le chemin et normalement le chemin là-bas/ dans la méthode/ c'est de:::/ d'avoir une grammaire déductive je sais pas si c'est comme ça/ enfin ils vont trouver la règle par rapport un document sonore ou un document écrit donc c'est pas donner "donc maintenant on va/ vous travaillez le présent le passé composé ou les articles" non ils vont trouver tout ça dans les textes documents sonores... donc ça c'est une chose qui m'aide beaucoup parce que si je dois faire un cours de grammaire j'arrive pas... enfin parce qu'ils vont dormir donc mes élèves à moi parce qu'après le déjeuner avec la chaleur quand il fait chaud c'est pas possible
- 91 Voix mélangées: ((rires))

- 92 Renata: moi aussi je vais dormir donc ((rires)) c'est difficile... [Int: hmhum] enfin je trouve peut-être ce chemin par rapport à la grammaire mais c'est vrai que je suis un peu angoissée parce que... par exemple cette année on est déjà à la fin et je n'ai pas fait une leçon de::: du passé et j'ai des élèves qui sont déjà au niveau trois ou quatre et devraient avoir au moins une introduction mais comme ils sont avec des élèves très très débutants... je j'ai pas arrivé à::: à introduire [Int: hmhum] et a:::Adomania un que c'est le livre enfin que me donne des idées et et et qu'on trouve les vidéos sur TV5 Monde avec les activités tout/ ça c'est libre ahn tout le monde peut le faire/ eh::: le passé... il n'est pas encore sur le livre un... je pense... non pas encore c'est le livre deux parce que... ils ont... ahn::: A1 A1.2 et après A2 donc ils ont trois méthodes et::: c'est pour ça que:::
- 93 Interveniente: quand vous avez des groupes/ une question/ quand vous avez des groupes hétérogènes comme ça mélangés... (avec) des niveaux différents/ parce que parfois ils font ça pour que la classe ait un numéro minimale n'est-ce pas?
- 94 Renata: oui
- 95 Pedro: hmhum
- 96 Interveniente: ahn::: vous suivez plutôt le niveau des gens plus débutants ou des gens plutôt avancés? quel/ qu'est-ce que vous suivez comme...continue?
- 97 Pedro: moi.. eh::: j'ai une inclination de suivre le groupe moins avancé eh::: un premier moment parce que eh::: ils ont plus besoin de... de l'attention... et::: dans un deuxième moment... moi je.../ j'ai une insécurité ahn::: quand ahn:::/ pour travailler le niveau B1 surtout avec le méthode Alors... par exemple j'ai aimé beaucoup beaucoup beaucoup le livre que toi bon la coordinatrice et l'autre prof ont adopté pour travailler avec nous Alter Ego... c'est merveilleux... pour moi j'ai aimé bien mais Alors ahn::: au niveau A1 il est un bon livre [Int: hmhum] // mais A2 ça commence à rester un peu pff... et B1 c'est difficile... moi je ne réussis pas de... ahn::: trava/ eh::: de travailler le livre...B1... ahn::: dans dans mon cours je je...
- 98 Interveniente: mais tu répètes le A2 ou tu::: comment tu fais tu continues?
- 99 Pedro: je fais je je fais un un petit mélange ahn::: A2 B1... mais ahn::: justement je je travaille seulement peut-être les trois ou quatre leçons... du livre B1 c'est le maximum que je je ah:::/ j'arrive à faire [Int: hmhum] j'ai réussi de faire avec eux... et le livre il a... dix dix leçons... mais jamais j'ai réussi de faire toutes les leçons avec les élèves
- 100 Renata: ahn::: moi je::: j'ai eu un groupe le premier semestre [Int: hmhum] // et ils étaient niveau deux et trois c'est-à-dire deuxième semestre et troisième semestre... parce que le niveau du CEL c'est très étrange on a un deux trois après un deux trois mais des niveaux enfin/... et ils étaient hétérogènes déjà parce qu'ils étaient.../ ils sont restés six mois sans cours [Int: hmhum] // donc je j'ai essayé de faire une petite révision mais dans ma tête j'ai pensé "ah::: troisième semestre ils vont tout comprendre" et j'ai pris un livre Décibel deux et j'ai vu qu'ils avaient des difficultés à comprendre les enregistrements sonores les activités mais j'ai fait un effort quand même de les.../ enfin de suivre le le livre deux... après ce semestre ce semestre-là et::: ils sont trois niveaux maintenant deux trois et quatre [Int: hmhum] // parce que mes élèves à moi qui ont commencé le premier semestre sont dans cette classe et j'ai pensé "ah non ça c'est compliqué" donc qu'est-ce que je fais... pour ne pas donner la même chose/ quand j'avais travaillé le premier semestre j'avais essayé de::: de mélanger mais pas répéter pour les autres que j'avais donné.../ que j'avais ( ) enfin... eh::: donc qu'est-ce que je fais... un cours j'essaie de donner quelque chose de plus difficile.../ enfin je commence avec le plus facile après je donne quelque chose de plus difficile après je reviens... et je fais comme ça pour que tout le monde ahn::: puisse accompagner [Int: hmhum] // plus ou moins... eh::: et je ne suis plus le livre... je je trouve cette activité de TV5 monde parce que là-bas il y a... c'est toujours A2 et pour mes élèves c'est déjà plus parce qu'ils sont A1 mais j'utilise les activités A2 [Int: hmhum] // de TV5 monde essayant de.../ enfin de travailler des choses plus simples... avec quelques uns mais je mélange aussi dans la salle de cours je mets les élèves qui sont dans un niveau plus élevé avec les élèves.../ je sépare pas [Int: hmhum] // je je vais pas mettre "ah le niveau plus avancé d'un côté et l'autre" parce que sinon je vais fai/ je ferai deux cours et... et c'est pas possible de faire deux cours dans...
- 101 Interveniente: tu les sépares dans ton/ dans ta classe? quand tu as des niveaux différents tu sépares physiquement ou non?
- 102 Pedro: non non non eh::: ils sont ensemble
- 103 Interveniente: [parce qu'il y en a/ il y a des profs qui font ça
- 104 Renata: oui on a déjà entendu ça c'est pour ça que j'ai dit je sépare pas
- 105 Pedro: hm:::
- 106 Renata: je sais pas si ça marche ((rires)) parce que ce semestre c'est la première fois que je fais ça mais::: ils ont pas désisté c'est quelque chose ((rires))
- 107 Interveniente: ah oui ça c'est quelque chose qu'on a dit
- 108 Renata: oui... que je pense.../ oui il y a trente inscrits et normalement ça vient vingt-cinq vingt-six quelques uns manquent le cours mais c'est plus ou moins ça ahn::: c'est une classe très grande c'est très nombreuse ahn::: la classe c'est petite en fait le groupe est grand [Int: hmhum] // ah et::: et maintenant j'ai de la chance parce que j'ai réussi à ouvrir la salle d'informatique [Int: hmhum] // et la dernière fois j'ai fait une séquence j'ai réussi à faire une séquence que je pense que c'est l'idéal enfin.../ c'est pas l'i-dé-al mais j'ai essayé de

- faire la sensibilisation après la compréhension après une activité après une explication après ils ont parlé entre eux ils ont fait enfin un petit jeu de rôle en binôme et après ils sont allés à la salle d'informatique pour renforcer le vocabulaire ou des choses qu'on avait travaillé.... donc ça pour moi c'est vraiment réussi mais... c'est c'est pas tous les fois que j'arrive... la première après/ je sais pas combien des mois... c'est la seule et::: et j'ai pensé à cette séquence après la formation de Lucia Claro... donc... ça me donne des idées
- 109 Interveniente: oui
- 110 Renata: parce qu'avant j'arrivais pas à organiser les étapes... surtout de de demander toujours la production... j'oubliais toujours la production je pensais "ah non la production c'est le devoir maison"... mais... ils étaient perdus et enfin normalement ils faisaient pas le devoir maison... donc je sais pas tes élèves font le devoir maison?
- 111 Pedro: ils ont eh::: eh::: ils ont des difficultés / ils ont des difficultés et::: ahn::: je/ quand j'ai répondu le questionnaire que l'intervenante a donné ahn::: ah::: ahn::: vers google... ahn::: je je j'ai mis ça... que le problème c'est un peu l'internet... les signes d'internet parce que par exemple dans dans le centre de langues où je travaille... il y a toujours ahn::: il y a il y a beaucoup d'instruments... il y a le datashow il y a des radios ahn::: le/ la télé... il y a ahn::: l'or/ l'ordinateur ahn::: il y a le DVD
- 112 Renata: ah très bien
- 113 Pedro: donc les instruments pour travailler ahn::: il y a toujours mais::: ahn::: le signe d'internet est est est il n'est pas libéré
- 114 Renata: ah oui dans la salle de cours j'ai pas l'internet
- 115 Pedro: oui ça:::
- 116 Renata: donc... ça c'est très difficile parce que::: par exemple les vidéos de TV5 monde je peux/ je ne peux qu'utiliser les vidéos que je peux ahn:::
- 117 Pedro: télécharger
- 118 Renata: [télécharger... et ceux que je peux ahn::: trouver à::: /enfin ou changer l'extension... mais maintenant avec la salle de cours c'est bien salle d'informatique parce que là-bas il y a de l'internet et on a plein plein d'exercices ils peuvent même faire des exercices sur TV5 monde mais aussi learning apps où il y a déjà des activités prêtes ou qu'on peut créer et et ça oui c'est quelque chose qui change tout à la fin parce que...
- 119 Interveniente: [hmm... je pense qu'après tu peux partager avec Pedro le nom des ressources
- 120 Renata: oui:::
- 121 Interveniente: ces apps... je sais pas si tu les connais ces ressources
- 122 Pedro: non non
- 123 Renata: oui je l'ai trouvé un peu par hasard et c'est très bien parce qu'il y a des jeux de mémoire des jeux de/ enfin et et c'est très bien
- 124 Interveniente: tu as une salle informatique dans ton...?
- 125 Pedro: ahn::: eh::: il y a la la salle d'informatique mais ils ne libèrent pas... ils ne/ la direction ne libère pas le l'utilisation de l'internet
- 126 Interveniente: ah:::
- 127 Pedro: non
- 128 Interveniente: c'est bizarre
- 129 Pedro: c'est bizarre... dans la dans la dans le centre de langues... maintenant cette année ils ont eh::: eh::: eh::: pris le wi-fi [Int: hmmm] // l'appareil wi-fi et maintenant il y a ahn::: wi-fi mais la la coordinatrice elle a déjà dit qu'elle elle ne veut pas que nous ahn:::.... ahn:::..../ je ne sais pas passer le signe...
- 130 Renata: le mot de passe
- 131 Interveniente: [le mot de passe du réseau
- 132 Pedro: [le mot de passe du réseau... elle ne veut pas
- 133 Renata: ah oui pour les élèves
- 134 Pedro: c'est seulement...
- 135 Renata: ah oui c'est interdit aussi dans mon...
- 136 Pedro: oui mais cette année ahn::: moi j'ai une difficulté... cette année je/ justement cette année il y a le signe wi-fi mais moi je n'ai pas utilisé... le/ ce ressource-là et ça c'est une faute ahn::: à moi... mais::: c'est pour ça que je dis au au/ dans le début de notre discussion ahn que je travaille/ je pense la question technologique [Int: hmmm] // au niveau théorique mais pas dans la pratique cette année-là ça serait très intéressant pour moi de commencer à utiliser... moi je j'ai parlé avec l'intervenant d'un élève ahn::: quand/ comment je travaille ahn::: ahn::: plus pour les les élèves qui sont un niveau moins moins développé... les élèves qu'ils ont un niveau meilleur ahn:::/ mieux ah::: ils ont des difficultés et... et une mère eh::: elle m'a m'a m'a questionné sur ahn ma méthode de travail... à cause... que son fils... elle/ il il il n'a pas avancé comme elle voulait qu'il... ((geste))
- 137 Interveniente: qu'il avance
- 138 Pedro: qu'il avance et elle m'a elle m'a questionné parce que::: eh::: elle elle voulait que le fils ahn::: ça eh::: le cours eh::: eh:::/ je ne sais pas comment dire... ahn:::/ que son fils profi/ profite mieux du cours [Int:

	hmhum] // et::: et::: ça ça n'a été pas possible cette année à cause... un un partie ahn::: de::: ahn::: de cette position que j'ai adopté ahn::: que je ne sais pas si c'est la meilleure
139	Renata: par rapport à l'utilisation ou pas des technologies?
140	Pedro: non... à à/ de de travailler avec les élèves que... ils ont plus de difficultés... parce que
141	Renata: [ah d'accord
142	Pedro: [c'est une classe mélangée avec une autre
143	Renata: ah ok
144	Interveniente: hmhum
145	Renata: ah ok multi sériée donc... j'ai compris... oui... oui... mais ça c'est::: c'est plus complexe ahn::: les parents ils ne comprennent pas parce que::: ils savent pas parfois le contexte... un contexte d'un groupe nombreux avec des difficultés de matériel parce que je sais pas ahn::: eh::: ces élèves ils ils ont la photocopie ou enfin le/ la méthode?
146	Pedro: non
147	Renata: non
148	Pedro: non
149	Renata: voilà donc ils n'ont pas le matériel... on doit/ et même moi qui arrive à utiliser l'ordinateur des choses comme ça je sais pas si:::/ enfin je n'ai pas un contrôle ou quelque chose peut-être ça je pourrais aussi changer de demander l'activité que je donne... je sais pas/ le link pour qu'ils puissent faire chez eux et après quelque chose sur le cahier parce que... moi aussi j'ai des élèves qui demandent "ah on n'a pas trop de choses sur le cahier" [Int: hmhum] // et::: et c'est vrai mais mais ça c'est plus complexe... c'est la chose du matériel... parfois on n'a pas même des copies donc... il y a plein de choses qu'on qu'on doit régler... c'est pas juste nous bien sûr qu'on est ici parce qu'on veut améliorer on fait d'autres choses mais... trouver des solutions ou des chemins pour... pour régler un petit peu la chose mais c'est vrai que... parfois c'est plutôt ahn:::/ enfin le manque... de structure même [Int: hmhum] // je pense que::: il faut juste nuancer ça parce que sinon on a/ on est trop dur avec nous même ((rires)) et c'est difficile parce que:::
150	Interveniente: oui
151	Renata: on ne peut pas tout régler on doit améliorer ((rires))
152	Interveniente: oui
153	Renata: ah::: j'ai pas... j'ai pas fini...
154	Interveniente: [ ah alors j'ai une autre chose qu'on a... oui
155	Renata: la vidéo
156	Interveniente: oui.... une chose que tu/ tu avais commenté aussi c'est le ( ) de notre entretien... tu as parlé aussi de::: d'où se placer pour donner la classe... parce que tu avais la fiche tu te rappelles?
157	Pedro: hmhum
158	Interveniente: que tu montrais et tu savais pas si les élèves voyaient exactement le dessin que tu montrais
159	Renata: [ah oui c'est pour ça que j'ai demandé s'ils avaient la copie
160	Interveniente: [la copie
161	Renata: parce que c'est vrai que s'ils n'avaient pas la copie c'était un peu loin [Int: hmhum] //
162	Renata: mais s'ils avaient la copie ok...
163	Interveniente: tu montres
164	Renata: tu montres et et ils voient donc ça marche
165	Pedro: oui et eh::: eh::: je je j'ai donné la copie... à chacun mais j'ai noté que ce que j'ai parlé aussi que je pense que ça ça peut être noté je ne sais pas
166	Interveniente: oui... hmhum
167	Pedro: c'est c'est c'est que moi je bouge peu ahn::: moi je... en voyant moi même ahn:::
168	Interveniente: aham
169	Pedro: dans la vidéo
170	Interveniente: [filmer
171	Pedro: je pense que je suis un peu...
172	Interveniente: on va voir le cours de Renata pour voir ce qu'elle elle...
173	Renata: et si tu veux je peux enfin... finir parce que j'ai pas fini... j'étais... avec des questions...
174	Interveniente: oui après... tu tu tu avais d'autres questions? bon ici tu continues à.../ tu montres n'est-ce pas?
175	Pedro: oui
176	Interveniente: tu montres l'activité tu montres l'espace
177	Pedro: aham
178	Interveniente: ensuite tu nommes je pense... chaque:::
179	Pedro: partie
180	Renata: oui chaque partie
181	Interveniente: [partie
182	Renata: ça j'ai vu

183	Interveniente: mais ahn:::
184	Pedro: et après je vais donner une activité
185	Interveniente: pour faire vocabulaire pour le devoir maison... oui ils allaient faire à la maison n'est-ce pas? compléter c'est ça?
186	Pedro: oui
187	Interveniente: oui parce que c'est
188	Renata: [d'accord
189	Interveniente: c'est un petit extrait parce que c'est/ tu as neuf minutes c'est juste la fin du cours n'est-ce pas? ici?
190	Renata: ah d'accord je voudrais juste voir comment il a expliqué le devoir maison
191	Interveniente: oui tout à fait
192	Renata: parce que j'oublie toujours le devoir maison... je devrais...
193	((vidéo)): ((vidéo 48:44-49:46))
194	Renata: ah d'accord donc tu as demandé à/ un un activité par rapport le vocabulaire de la maison et cette fiche maintenant c'est par rapport ce que vous allez travailler dans le prochain cours
195	Pedro: oui
196	Renata: eh::: les vêtements la mode donc tu fais déjà un avance/ enfin tu demandes l'exercice en avance
197	Pedro: oui
198	Renata: d'accord pour qu'ils puissent avoir une référence pour le prochain cours c'est ça?
199	Pedro: oui... ahn::: parce qu'il y a des moments que je travaille ahn::: un petit peu par exemple un un thème un vocabulaire et après ahn::: j'entre avec un autre travail et quand ahn::: je ahn::: quand ils vont ahn::: faire à la maison ahn::: normalement je je je leur demande de faire quelque chose pour ... ahn::: que nous nous nous nous avons déjà travaillé pour ahn::: ahn::: préparer la prochaine classe
200	Renata: d'accord
201	Pedro: je je je fais ça et ça marche il y a des fois qu'avec moi ça marche bien mais::: ahn::: / ah oui tu peux terminer après je vais commenter une chose avec toi sur un mouvement
202	Renata: je pense que c'est déjà fini non?
203	Interveniente: il y a quarante seconds
204	Renata: oui
205	Interveniente: je pense que tu vas distribuer
206	Renata: oui il va distribuer
207	Pedro: oui c'est ça donc ahn::: moi ahn::: eh::: je j'ai remarqué avec l'intervenante que je je ne je ne... je n'ai pas.../ je ne me je ne me/ je ne bouge pas
208	Interveniente: tu ne bouges pas oui
209	Pedro: je ne bouge pas beaucoup au... ahn:::/ dans dans la classe... et::: aussi j'ai remarqué avec elle sur la question de mon rythme parce que je suis... je je je je pense que je suis un peu... lent
210	Renata: ah non mais ça peut-être c'est juste le profil... mais tu verra mon/ ma vidéo parce que moi je suis très anxieuse donc moi j'ai le problème opposé je bouge trop
211	Pedro: ((rires))
212	Renata: je sais pas si dans la vidéo c'est possible
213	Interveniente: oui
214	Renata: ah eh:::
215	Interveniente: on va voir si le son est... est fort
216	Renata: oui
217	Interveniente: ta vidéo elle est tellement grande c'est un giga... j'ai pas réussi à télécharger ici... j'aurai dû le faire à la maison... mais je pense que ça va:::
218	Renata: mais pourquoi c'est.../ahn::: c'est parce que j'ai enregistré dans la petite caméra... à l'ancienne
219	Interveniente: oui
220	Renata: donc peut-être c'est ça
221	Interveniente: oui oui... je pense que ça va aller
222	Renata: j'ai découvert maintenant que mon portable... il/ c'est possible de::: de faire l'enregistrement... je savais pas...
223	Pedro: votre vidéo il est au au Youtube?
224	Interveniente: non non
225	Renata: non
226	Interveniente: non... c'est
227	((vidéo)): ((vidéo 52:50-53:00))
228	Interveniente: ah mince... attendez
229	((vidéo)): ((vidéo 53:03-53:35)) – vidéo da Renata
230	Pedro: ah ça c'est intéressant tu travailles avec le tableau ahn:::
231	Renata: ah oui parce que à cette époque

232	Interveniente:	[ c'est la (projection)
233	Renata:	[il n'y avait pas le feutre pour écrire au tableau maintenant j'ai le le feutre donc je peux écrire ((rires)) mais à ce à ce moment-là il n'avait plus donc je j'ai tapé et ça marche
234	Pedro:	j'ai aimé bien ça... oui
235	Renata:	((rires))... est-ce que c'est possible de mettre moins ici?
236	Interveniente:	ah on va voir
237	Renata:	parce que normalement
238	Interveniente:	bonne idée
239	Renata:	je sais pas si...
240	((vidéo)):	((vidéo 54:20-54:30))
241	Interveniente:	juillet?
242	Renata:	non juin... je pense qu'un élève a dit juillet
243	((vidéo)):	((vidéo 54:39-55:35))
244	Renata:	quelqu'un a éteint la lumière parce que c'est peu pratique de voir... normalement je fais ça je fais un ordre du jour... donc je dis "aujourd'hui on va..."
245	((vidéo)):	((vidéo))
246	Renata:	on va écouter la chanson... on va::: parler::: ahn::: de la mode des goûts et préférences donc je je j'essaie d'organiser avant... donc au début du cours... ça c'est le début du cours et::: et toujours je commence avec une chanson/ enfin presque toujours et j'ai je leur ai demandé ahn::: le semestre dernier à la fin du semestre ahn::: de de d'apporter de::: dire quelles sont les chansons qu'ils aiment en français ou qu'ils aimeraient avoir dans les cours donc ça c'est cette chanson ce jour-là c'est::: c'est une indi/ une indication d'une élève
247	Interveniente:	hmhum
248	Renata:	une élève...
249	Pedro:	ah:::
250	Renata:	elle a dit "ah j'aime bien" donc elle était...
251	Voix mélangées:	((rires))
252	Interveniente:	Gabriela c'est ça?
253	Renata:	oui Gabriela... et je sais pas comment tu as fait pour enregistrer? parce que pour moi j'ai demandé à une élève et donc je pense que c'était un peu:::/ enfin... pas très spontané parce que j'ai demandé et elle a dit "commencez... começou" ((rires))
254	Interveniente:	donc toi aussi c'est quelqu'un qui a enregistré c'est un élève?
255	Pedro:	oui c'était un élève aussi
256	Voix mélangées:	((rires))
257	Interveniente:	d'accord
258	Pedro:	oui oui
259	Voix mélangées:	((rires))
260	Renata:	parce que toi j'ai pensé "ah non c'est très spontané" et moi "commencez... bonjour" ((rires))
261	Interveniente:	il a dit que les élèves ils étaient calmes et participatives ce jour-là justement parce qu'il y avait aussi la caméra
262	Renata:	oui la caméra change tout ahn
263	Pedro:	oui::: change tout change tout
264	Voix mélangées:	((rires))
265	Renata:	très motivés
266	Pedro:	oui ((rires))
267	Renata:	ils ont demandé... parce que/ je leur ai donné... ça fait partie d'un travail pour que je puisse améliorer et ils étaient "ah comment a été le résultat?" ils ont demandé
268	Voix mélangées:	((rires))
269	Pedro:	oui... ils ont aimé bien de participer dans ce projet
270	Interveniente:	ah c'est bien c'est bien
271	Pedro:	oui
272	((vidéo)):	((vidéo 57:46-58:09))
273	Pedro:	ça c'était un un travail que vous avez demandé ahn::: avant?
274	Renata:	ah oui dans ce moment c'était parce que avec ce groupe j'ai réussi à faire une brochure que c'est juste des découpages des méthodes des choses de grammaire ou des textes que l'autre professeur utilisait... c'est une brochure qu'ils ont payé sete reais normalement on peut rien demander mais ce groupe a accepté donc tout le monde avait la brochure et::: et donc je leur ai demandé de faire une activité de la brochure...
275	Pedro:	ah oui:::
276	Renata:	donc on avait parlé des goûts et préférences ou des verbes du premier groupe et donc ils ont fait une partie de l'activité et dans ce jour-là ils devraient juste finir parce que je sais pas si si c'était un mercredi...ah oui

277	Interveniente: mercredi
278	Renata: [mercredi voilà donc je leur ai demandé lundi
279	Interveniente: hmhum
280	Renata: et donc... enfin ils devraient finir l'activité et parler ahn::: avec l'autre parce que l'activité serait si je me souviens ahn::: de::: remplir un formulaire sur les goûts et préférences ou sur des choses qu'ils aimeraient faire... /non c'est pas au futur mais enfin c'est::: c'est une activité sur Alter Ego un... sur un jeu concours et::: les participants disent "ah j'aime ça j'aime ça... mon rêve c'est de visiter Paris... mon rêve c'est de faire quelque chose" donc je pense que c'est dans cette partie
281	Pedro: ah oui... c'est bien... hmhum
282	((vidéo)): ((vidéo 59:54-1:06:08))
283	Voix mélangées: ((rires))
284	Renata: alors... ils arrivent toujours en retard
285	((vidéo)): ((vidéo 1:06:11-1:06:29))
286	Pedro: il y a des dialogues dans le le/ la vidéo
287	Renata: oui::: c'est pour ça que j'ai profité parce que normalement je demande de/ enfin je demande juste s'ils ont aimé ou pas aimé...
288	Interveniente: hmhum
289	Renata: mais::: je ne demande pas des mots de la chanson parce qu/ on n'a pas travaillé la chanson et normalement on ne travaille pas juste quelques unes et... mais cette chanson comme il y avait des dialogues et des mots qu'ils connaissaient donc je leur ai demandé "ah qu'est-ce que"
290	Pedro: hmhum
291	Renata: "qu'est-ce que vous avez..."
292	((vidéo)): ((vidéo 1:07:05- 1:07:25))
293	Interveniente: en plus c'est toujours en train de télécharger
294	...: ...
295	Pedro: cette classe c'est un/ c'est seulement pour le français ou c'est la classe la la la classe où
296	Renata: la salle?
297	Pedro: la salle où ils ont le:::... ahn::: l'accès à l'internet?
298	Renata: ah non ça c'est la salle où il n'y a pas d'internet... la salle de cours... pendant la semaine il y a l'espagnol et le français mais c'est la salle du français parce que là il y a même une tour eiffel à la porte donc normalement c'est une salle pour le français et::: le groupe d'espagnol l'utilise aussi parce que::: ils sont un peu nombreux et::: je ne donne cours que lundi et mercredi ahn::: mais j'utilise les deux parce que le prof d'espagnol n'aime pas et ça ce sont les travaux faites par mes élèves et ici j'ai mis juste des affiches... par exemple celles qu'on a gagné de TV5 maintenant elles sont là et c'est très belle ils ont adoré ici normalement je mets leurs travaux/ leurs travaux... c'est aussi parfois/ ce semestre ils ont fait des cartes postale donc j'ai j'ai mis
299	Interveniente: [tu as affiché
300	Pedro: [ ah oui ça c'est bien
301	Renata: sur les murs de la salle
302	Interveniente: toi tu affiche les travaux? tu peux afficher les travaux sur la classe?
303	Pedro: oui oui
304	Renata: oui j'ai vu que tu as fait une chose pareille
305	Pedro: oui... ces espaces sont très intéressants
306	Interveniente: oui... oui
307	Pedro: oui
308	((vidéo)): ((vidéo 1:09:17-1:10:52))
309	Renata: ah oui je devrais enregistrer ça... pardon/ je devrais enregistrer l'ordre du jour quand tu m'as demandé j'ai pensé "ah j'enregistre pas et ça serait très bien de de voir la séquence"
310	Interveniente: mais pour toi?
311	Renata: pour moi oui... parce que j'oublie bien sûr donc
312	Interveniente: hmhum
313	Renata: mais j'ai pas enregistré
314	((vidéo)): ((vidéo 1:11:11-1:11:25 ))
315	Interveniente: il y a ceux qui arrivent
316	Renata: oui
317	Voix mélangées: ((rires))
318	Pedro: je peux?
319	Interveniente: oui oui
320	Pedro: je veux commenter un petit peu cette question de l'ordre du jour... parce que eh::: pour moi... quand je fais ça parce que je ne fais je ne fais pas ça tous les jours tout le temps
321	Interveniente: hmhum



- 322 Pedro: mais les fois que je fais ça... ça m'a aidé beaucoup ah::: pour être...
- 323 Interveniente: sûr
- 324 Pedro: sûr... eh::: et::: et::: pour ahn::: faire la séquence ahn::: ahn::: je pense que ahn::: j'ai bien bien communiqué avec les élèves... il y a un mot que nous utilisons... dans.../ à l'école que c'est le contrat pédagogique
- 325 Renata: ah::: oui
- 326 Voix mélangées: ((rires))
- 327 Pedro: et ça c'est quelque chose pareil comme ça... parce que eh::: moi je sais qu'est-ce que je vais faire et les élèves ils savent aussi ahn::: ils savent aussi... ahn::: ce qu'ils vont... ahn::: faire ils vont apprendre et::: quand je ne fais pas ça ça reste un peu dans les nuages quand même [Int: hmhum] // oui nous... réussions... de faire... de de donner la classe les élèves apprennent aussi mais il n'y a pas la séquence dans la tête [Int: hmhum]
- 328 Renata: oui... pour moi je suis pas très organisée donc ça m'aide à à essayer d'être organisée parfois je mets dans l'ordre du jour et je fais un petit peu l'autre chose... mais::: ahn::: j'essaie quand même et pour eux ça ça donne aussi un::: une habitude de de commencer "ah ca c'est le cours de français... on a un moment et on commence" [Int: hmhum] // et c'est drôle parce que parfois j'oublie de le faire et eux mêmes demandent "prof tu as oublié... la date" donc eux ils me demandent... j'adore donc
- 329 Pedro: c'est c'est dans leur tête...je pense pas/ pas un problème pour nous mais pour eux peut-être que eh::: donner cette information/ ces informations non cette informations?
- 330 Interveniente: ces informations
- 331 Renata: [ces informations]
- 332 Pedro: ces informations... donner ces informations pour eux c'est c'est c'est important
- 333 Renata: oui oui... et j'ai appris ça donc je dois donner les références j'ai appris ça avec Claudia professeure de l'école d'application [Int: hmhum] //
- 334 Renata: elle faisait ça avec leurs élèves j'étais/ enfin je faisais un stage là-bas et donc j'ai commencé à le faire parce que j'ai vu qui marchait et ça a marché et aussi c'est vrai
- 335 Pedro: avec ma prochaine classe je vais... / turma... turma c'est?
- 336 Interveniente: groupe
- 337 Pedro: avec ma prochaine groupe... je vais je vais essayer de de faire tout ça tous les jours que je vais donner la classe
- 338 Renata: oui deux fois par semaine si tu as ( )
- 339 Interveniente: oui même pour le groupe actuel tu peux toujours réviser les jours de la semaine... "aujourd'hui nous sommes"
- 340 Pedro: oui... c'est ça
- 341 Renata: oui les numéros les mois parce que c'est/ ce sont des choses qu'on oublie parce qu'on utilise pas
- 342 Pedro: aham
- 343 Interveniente: hmhum
- 344 Renata: même si c'est parfois deux/ enfin deux jours de la semaine mais après tu peux faire quelque chose "ah hier c'était quel jour?" pour réviser
- 345 Interveniente: hmhum... oui oui
- 346 ((vidéo)): ((vidéo 1:15:15-1:15:23))
- 347 Renata: [ah quelqu'un a demandé de copier donc
- 348 ((vidéo)): ((vidéo 1:15:24-1:17:27))
- 349 Pedro: hm eh::: dans ce moment tu tu récupères les mots qu'ils ont eh:::
- 350 Renata: oui qu'ils ont entendu et:::
- 351 Pedro: [ qu'ils ont entendu dans la musique
- 352 Renata: et aussi qu'on avait déjà travaillé par rapport les goûts et préférences donc aimer... donc j'aime j'adore je déteste ( ) parce que ça c'est le début normalement j'aime bien récupérer ce qu'on a déjà travaillé
- 353 Pedro: aham
- 354 Renata: dans le cours précédent... ahn::: mais ils copient toujours
- 355 Voix mélangées: ((rires))
- 356 Renata: je mets quelque chose même s'ils ont déjà sur le cahier... quand j'écris/ c'est pour ça que je sais pas le moment d'écrire ne pas écrire parce que ça ça prend du temps et parfois je suis très anxieuse [Int: hmhum] //
- 357 Renata: je sais pas si je mets tout au tableau
- 358 Pedro: je:::... je considère que... ahn::: ces exercices ces exercices d'écrire ou copier notre/ tout que nous écri...
- 359 Interveniente: vous
- 360 Pedro: vous dans le tableau eh::: c'est quand même ahn::: la partie du cours que::: travaille la compétence écrite... parce que::: eh::: eh::: ahn::: moi par exemple je je ne travaille pas beaucoup sur ahn::: des exercices de::: activités.../enfin

361	Interveniente: d'écrit
362	Pedro: oui d'écrit... parce que je je pense que ça c'est déjà un super exercice... je ne sais pas si je suis... certain de faire ça [Int: hmhum] //
363	Pedro: mais:::
364	Interveniente: qu'est-ce que tu en penses?
365	Renata: oui ahn::: avec cette ( ) je pense que c'est important quand même... parce que/ et même après ils ils vont avoir quelque chose donc pour la mémoire pour réviser et pour ahn::: pour avoir le contacte avec l'écrit que c'est différent de l'oral... surtout en français ahn::: mais voilà je pense que je dois organiser et savoir qu'il y a un temps pour ça et que c'est bon et la répétition aussi en classe et j'ai du mal à à travailler la répétition... je pense que/ enfin j'ai l'impression de ne faire rien de::: de perdre de temps ou:::/ parfois j'ai cette impression "ah si je donne la même chose ils vont penser que j'ai pas préparé mon cours ou que je sais pas" donc... [Int: hmhum] // et::: et::: c'est pas ça du tout et c'est très important... maintenant je fais cours à la faculté d'éducation/ enfin un minicours pour les adultes c'est un peu différent mais je partage avec une étudiante aussi et elle::: elle est prof déjà dans un autre contexte et elle travaille toujours la répétition et je je j'ai vu que ça marche c'est bon et c'est important... mais mais c'est drôle parce que quand on apprend quand on est élève... c'est très important on pense pas que le prof est en train de répéter ou de passer le temps... mais quand on est prof/ parfois moi je fais cette chose... donc c'est un peu::: [Int: hmhum] // je sais pas mais je suis d'accord c'est un moment d'exercer/ enfin d'exerciter je pense
366	Pedro: d'exerciter l'écrit
367	Renata: l'écrit aussi... oui
368	Pedro: moi je travaille quelques quelques quelques activités d'écrit... mais pas beaucoup je travaille plutôt ahn::: la conversation ahn::: le vocabulaire que l'activité et l'écrit parce que::: ils ils écrivent beaucoup [Int: hmhum] //
369	Pedro: tout que je mets à la/ au tableau... oui ils...
370	Interveniente: ils copient
371	Pedro: ils copient ils copient ils copient
372	Voix mélangées: ((rises))
373	Renata: je pense qu'il faut juste peut-être faire une différence entre la copie et la production écrite
374	Pedro: [la production
375	Renata: parce que justement ils doivent créer enfin et organiser avec leurs propres mots et pour eux c'est toujours difficile... parce qu'ils aiment copier même à l'école...
376	Pedro: normale
377	Renata: normale avec d'autres disciplines... et c'est plus facile de juste donc... mais mais la production écrite je préfère laisser pour la fin du cours... ou enfin comme devoir... c'est c'est bien
378	Pedro: c'est important
379	Renata: et c'est pas la même chose donc ici on travaille un peu la mémoire un peu la référence et c'est pour ça que parfois je préfère écrire sur l'ordinateur aussi parce que quand j'écris au tableau mon orthographe parfois n'est pas très bonne... et pour eux c'est important d'avoir ahn::: d'avoir claire les mots parce que sinon ils vont copier avec des fautes et après ils vont répéter la faute parce que::: ils ont pas compris
380	Interveniente: hmhum
381	Pedro: hmhum
382	Renata: mon orthographe pas (d'autre) chose
383	Voix mélangées: ((rises))
384	Renata: le prof doit avoir une bonne orthographe
385	Interveniente: [orthographe
386	Pedro: orthographe
387	Renata: en plus
388	Interveniente: tu as vu son orthographe sur son tableau?
389	Renata: oui c'est très bien c'est très clair... c'est pour ça aussi que j'ai dit
390	((vidéo)): ((vidéo 1:23:02-1:23:04))
391	Interveniente: donc ils copient
392	((vidéo)): ((vidéo 1:23:05-1:23:46))
393	Renata: elle lit... tu vois? elle lit l'ordre du jour de lundi
394	Interveniente: ah:::
395	Renata: c'est pour ça qu'elle a tout là:::/ parce que:::
396	Interveniente: activité sur quelque chose
397	Renata: oui
398	((vidéo)): ((vidéo 1:23:57-1:27:19))
399	Renata: il y a deux écoles c'est pour ça qu'il y a la sonnerie deux fois... la double sonnerie
400	Interveniente: la double sonnerie
401	((vidéo)): ((vidéo 1:27:23-1:27:40))

- 402 Renata: ah... j'ai pas:::/ je devrais peut-être ahn::: faire enregistrer juste enfin la clôture
- 403 Interveniente: non mais...
- 404 Pedro: la clôture mais c'est c'est bien
- 405 Interveniente: qu'est-ce que tu as remarqué?
- 406 Pedro: ahn::: moi je je j'ai trouvé très intéressant qu'elle ahn::: a commencé déjà ahn:::.... au niveau débutant... en parlant français [Int: hmhum] //
- 407 Pedro: moi par exemple je ne je ne fais pas ça... je commence par exemple avec cette/ ce groupe que je... je suis avec eux maintenant j'ai commencé et j'ai travaillé un semestre en parlant portugais...
- 408 Interveniente: avec traduction
- 409 Pedro: oui... je je je fais le mélange mais je travaillais.../ je parlais avec eux en portugais et ahn::: je je je faisais l'introduction et enfin ahn::: je présentais les mots en français mais::: en parlant avec eux en portugais et::: tu tu as/ tu fais différent... tu tu as commencé déjà avec... / c'est le niveau A1?
- 410 Renata: oui... ça c'est le premier groupe ils commencé en mars
- 411 Pedro: en mars... et tu parles tout le temps en français avec eux?
- 412 Renata: oui... oui... je mélange la traduction mais normalement je commence en français
- 413 Pedro: hmhum
- 414 Renata: donc... ce que j'aimerais bien c'est... ahn::: faire moins::: la traduction
- 415 Interveniente: dans cet extrait je pense que tu n'as pas traduit
- 416 Pedro: non
- 417 Renata: oui::: dans cet extrait j'ai pas fait la traduction parce que ce sont des choses qu'ils ont:::
- 418 Interveniente: déjà vues
- 419 Renata: déjà vues et ils s'habituent aussi par rapport aux questions donc je demande "vous pouvez répéter?" ils répètent donc si si on fait ça tout le temps et::: et::: même par rapport... / oui tous les questions que je leur ai demandé cet/ dans cet extrait ils ont fait n'est-ce pas?
- 420 Pedro: oui
- 421 Renata: même ahn::: la fille qui a lu l'ordre du jour mais après ils ils se sont souvenus/ on dit souvenus?/ de::: ahn::: de l'audio parce que... [Int: hmhum] //
- 422 Renata: quelques personnes on dit "ah il s'appelle" mais::: enfin.../ oui normalement j'arrive "bonjour comment allez-vous?" enfin je répète ça je répète tout tout le temps... après juste la traduction ou des activités où je dois faire une consigne... expliquer un exercice... parfois j'arrive pas en français donc je je je dis en portugais et après j'essaie de dire la même chose en français
- 423 Pedro: j'ai remarqué
- 424 Interveniente: [tu dis d'abord en portugais et après en français ou d'abord en français?
- 425 Renata: d'abord en français après en portugais... oui
- 426 Voix mélangées: ((rires))
- 427 Pedro: j'ai remarqué que dans cet extrait dans cet extrait ils ont bien compris ahn::: les choses que vous avez dit
- 428 Renata: oui je pense
- 429 Pedro: ça c'est très intéressant
- 430 Renata: et ce groupe là il est très engagé... dès le début ils ont acheté la brochure
- 431 Renata: c'était c'était assez...enfin.../ bon maintenant le deuxième groupe aussi... mais ils avaient plus de difficultés/ j'ai fait une petite auto évaluation à la fin
- 432 Renata: et je leur ai demandé "ah est-ce que vous avez aimé le cours? qu'est-ce que vous avez trouvé? qu'est-ce que c'est intéressant? qu'est-ce que c'est difficile?" enfin... et il y avait deux ou trois qui ont dit "ah le plus difficile c'est que la prof parle tout le temps en français... et on comprend pas"
- 433 Voix mélangées: ((rires))
- 434 Renata: parfois... mais les autres n'ont pas dit ça... normalement.. enfin/ donc quelques uns qui qui qui a dit ça après ahn je leur ai parlé j'ai dit "ah s'il y a des question quelque chose que vous avez pas compris vous pouvez ahn::: les citer les demander en portugais pas de souci enfin mais::: ne laissez pas la question... " enfin... parce que parfois ils laissent tomber ils comprennent pas donc...
- 435 Pedro: et::: ils laissent tomber
- 436 Renata: mais::: mais après ahn::: après de ce que j'ai vu/ je voyais... enfin/ j'ai vu que c'est possible de travailler tout en français... parce que hier j'ai vu la classe d'une prof un atelier... pendant enfin trente minutes et elle ne parlait qu'en port/ en français et même s'ils traduisaient elle demandait un synonyme... ils étaient très hétérogène dans ce groupe-là... mes élèves qui ont commencé cette année ils ont participé donc j'ai vu que c'est possible... ça ça dépend vraiment ahn:::/ enfin des plusieurs choses mais de cette persistance même parce que moi aussi parfois... moi je suis très/ je suis pas très sûre... surtout quand ils font comme ça
- 437 Voix mélangées: ((rires))
- 438 Renata: on dit qu'est-ce que ça veut dire
- 439 Interveniente: [leur visage c'est ça

440	Renata: c'est drôle de tête
441	Pedro: excusez-moi...
442	Interveniente: oui oui oui vas-y... je vais même m'arrêter ici
443	Renata: oui je parle trop ahn pardon
444	Pedro: non pas de problème c'est que/ c'est merveilleux ça ça marche très bien
445	Interveniente: je vais reprendre de l'eau
446	Pedro: je vais seulement au toilette parce que...
447	((pause)): ...((interruption - pause l'enregistrement))
448	Interveniente: on fini ahn... on va finir bientôt je vais juste poser une dernière question... ahn:::... je sais pas si/ comme tu as/ comme tu as fait ce commentaire sur ton cours ahn::: qu'est-ce que tu as trouvé ahn::: c'était vers ici... la manière dont elle se déplace dans la salle parce que tu as dit que tu restes plutôt arrêté
449	Pedro: oui... oui
450	Interveniente: tu as remarqué son...ahn::: comment elle
451	Pedro: déplacement... oui elle elle vient d'ici pour ahn::: ici
452	Interveniente: vers le tableau
453	Pedro: vers le tableau... elle elle revient ahn::: un peu plus proche des élèves ahn::: ça ça c'est très intéressant ahn::: je ne fais pas ça ahn:::
454	Interveniente: oui mais je crois aussi que vous avez des moments différents dans le cours... elle elle faisait une activité ahn::: donc les élèves devaient produire un truc et toi tu étais dans un moment spécifique du cours ou tu/ c'est toi qui expliquait c'est pas une activité des élèves peut-être quand quand tu va vers les élèves c'est un moment d'activité? parce que là c'est des moments différents... ici tu présentes un document... tu étais en train de travail/ faire travailler c'est ça?
455	Renata: oui
456	Interveniente: oui
457	Renata: et moi je suis très anxieuse donc toujours je bouge et je suis très proche d'eux quand ils font/ même quand ils font des petits des petits groupes ou un travail en binômes je passe dans chacun... j'essaie d'être proche... j'arrive pas à rester loin... normalement parce que moi je dois bouger
458	Interveniente: hmhum
459	Renata: je suis comme ça... mais quand tu fais un autre activité pas celle ahn::: que tu as enregistré ahn::: tu bouges quand même
460	Pedro: oui... oui quand ahn::: par exemple il y a/ nous avons la cour ahn::: et que nous utilisons aussi là là-bas dans le centre de langues à Suzano et::: donc quand je je donne une consigne ahn::: pour travailler en duo ou en groupe et ils vont vers la cour donc ahn::: je je je vais je passe ahn:::
461	Interveniente: hmhum
462	Pedro: pour vérifier comment ça se passe l'activité tout ça... et donc je je bouge... mais::: dans dans dans la salle ahn::: j'ai un peu de difficulté ahn::: déjà quelques élèves ont me parlé ahn::: que je reste dans un côté... de la salle et::: et je ne je ne je ne vais pas/ je ne marche pas pour ahn::: essayer de de... arriver à tout le monde... mais ça c'est à cause du du...ahn::: tamanho?
463	Interveniente: de la taille
464	Pedro: de la taille de la classe... par exemple notre classe au centre de langues elle est petite elle quand même
465	Renata: [oui oui j'ai/ par la vidéo j'ai vu que c'est plus petite que la mienne
466	Pedro: oui... c'est un un un une classe/ une salle petite peut-être... est... inférieur à cette taille-là
467	Renata: plus petite
468	Pedro: mais par exemple à/ les les salles... par exemple du du du cours normal elles sont plus grandes
469	Renata: oui
470	Interveniente: hmhum
471	Pedro: c'est ahn::: la taille c'est... eh::: plus grande que cette taille... et::: pour ahn::: bouger c'est c'est difficile [Int: hmhum] // donc ça c'est c'est quelque chose que je je j'ai déjà remarqué avec moi même et que quelques élèves ont ont me parlé... mais ahn:::... oui je suis CONSCIENT de ça mais pour pour pratiquer le mouvement quelques fois c'est:::je je je j'oublie de de faire
472	Interveniente: vous organisez la classe comment? comment c'est organisé ta classe ici?
473	Renata: ici c'est un demi circle/ demi cercle
474	Interveniente: demi cercle
475	Pedro: demi cercle
476	Interveniente: et la tienne c'était comment? j'ai pas vu les élèves
477	Pedro: ils sont ahn:::
478	Interveniente: en rang?
479	Pedro: fila?
480	Interveniente: en rang
481	Pedro: oui en rang... eh::: un... deux/trois rangs

482	Interveniente: trois rangs
483	Renata: il n'a pas d'espace::
484	Interveniente: [ et comment tu...
485	Renata: combien d'élèves tu as?
486	Pedro: treize
487	Renata: il n'a pas la possibilité de changer les rangs pour faire un... soit un cercle ou soit un comme ça... tu vois? des rangs comme ça?
488	Pedro: oui c'est possible mais je je dois retirer les...
489	Renata: ah les chaises
490	Pedro: les chaises et::: les et::: les... carteira é... j'ai oublié le nom
491	Interveniente: les chaises... le pupitre?
492	Pedro: le pupitre
493	Renata: ah oui parce qu'ils ont... ah ce n'est pas comme la mienne ici
494	Pedro: oui eh::: il y a il y a c'est c'est comme...
495	Renata: ces chaises avec un bras comme ça
496	Pedro: [oui... oui... mais elle est un peu... un peu plus grande que ça
497	Renata: ah:::
498	Interveniente: [ah d'accord
499	Pedro: mais... c'est un...
500	Renata: c'est avec/ c'est la même chose... la la chaise et le bras
501	Pedro: oui... la chaise et le bras... hmhum
502	Interveniente: et Renata qu'est-ce que tu as/ quand on a discuté ensemble c'était quoi que tu tu te gênais un peu dans ton cours? tu te rappelles?
503	Renata: ah:::
504	Interveniente: je pense que tu as parlé un peu de la traduction enfin
505	Renata: dans cet extrait ce vrai que::: il n'avait pas... ahn::: j'étais gênée parce que::: je je fais des fautes j'ai remarqué j'ai remarqué encore... j'ai dit partenariat c'était partenaire ce sont des choses enfin... qui passent... on::: on a/ on fait des fautes
506	Pedro: oui
507	Renata: et::: et moi quand je remarque ça je suis très gênée normalement même:::
508	Interveniente: tu rougis c'est ça?
509	Renata: oui je rougis et::: enfin les élèves ils ils n'ont pas aperçu mais moi je je le sens
510	Interveniente: ((rises))
511	Renata: parce que::: enfin/ et je demande "ah pardon" je sais pas enfin et::: et::: et justement comme je bouge tout le temps je pense que parfois les élèves sont un peu perdus ahn... avec moi donc c'est pour ça que j'ai commencé à faire l'ordre du jour
512	Voix mélangées: ((rises))
513	Pedro: oui
514	Renata: parce que:::... enfin/ il il il y en a/ il y a des élèves qui qui aime des activités en bougeant mais il y a des élèves qui qui ont fait le remarque "ah je n'aime pas qu'on doit toujours être début" et normalement je fais des activités je leur demande d'être début parce que sinon ils vont dormir donc j'essaie de:::/ enfin ou même s'ils vont travailler en binômes je je demande qu'ils changent parce que sinon ils sont toujours avec le même ahn::: le même... c'est pas... c'est pas copain comment c'est le mot? parce que je sais que collègues c'est le contexte de travail...
515	Interveniente: partenaire?
516	Renata: oui oui... ahn::: enfin et:::... et voilà donc j'essaie/ ça... oui c'est un peu le bazar parfois parce qu'il font un peu/... et quoi d'autre que ça me gênais... oui l'organisation même parce que je pense qu'ils avaient remarqué donc je dis "la brochure" et j'étais en train de chercher la brochure "ah le feutre" je sais pas où est le feutre.. donc
517	Pedro: [ah::: oui ça ça ça m'arrive aussi
518	Renata: peut-être si je laissais.../ je laisse enfin j'arrive à la classe je laisse tout à la table mais comme je suis comme ça j'oublie tout après
519	Voix mélangées: ((rises))
520	Pedro: oui... ça m'arrive aussi
521	Renata: et et l'organisation parce que maintenant j'ai vu que:::... d'accord j'ai pris quelque chose du cours dernier... mais peut-être... je devrais...enfin... avoir une séquence parce que je pense que celui-là c'est le dernier cours donc ça sera/ ça serait juste cette activité après on a fait un bingo... et donc... je sais pas qu'est-ce que je fais mais peut-être::: organiser mieux les étapes [Int: hmhum] // donc::: pour que::: ils puissent avoir une progression... ah ils commencent avec ça on va par ça on fait une activité après on fait une production quelque chose pour donner une dynamique plus organisée et::: et::: avec plus sens... je sais pas

522	Pedro: ça c'est un un défi pour moi aussi et::: une une question que:::.... j'ai aussi c'est que je travaille seulement vendredi et je donne quatre salles de classe
523	Interveniente: quatre cours
524	Pedro: quatre cours
525	Interveniente: pour le même groupe c'est ça?
526	Pedro: oui... quatre classes et::: pour le même groupe et ça c'est un peu... hm::: eh::: c'est un peu difficile... vous avez vous avez eu déjà cette expérience ou...
527	Renata: non j'aimerais bien parce que j'ai entendu parler du cours de vendredi donc maintenant tu me le dis ahn::: donc ça marche pas très bien ils sont fatigués? comment ça se passe?
528	Pedro: ahn::: non je dois travailler avec des stratégies... parce que::: par exemple dans dans les deux premières classes je peux travailler quand même quelques... quelques activités ou explications que c'est un peu... dût... quand même et::: ahn::: qui exige concentration et tout ça quand
529	Interveniente: [par exemple?
530	Pedro: grammaire par exemple mais::: quand je v/ quand.../ après la pause... ahn:::.... les deux les... deux dernières classes... je dois travailler avec des vidéos ou bien avec un jeu... ou bien avec une activité qui va.../ que que ça va faire... bouger un peu parce que sinon... ils ont une espèce de:::.... fatigue
531	Renata: oui fatigue parce que c'est vrai que c'est lourd un cours long
532	Interveniente: c'est long
533	Renata: presque quatre heures n'est-ce pas?
534	Pedro: oui... trois heures et:::
535	Renata: [trois heures quelque chose
536	Pedro: quarante
537	Interveniente: oui
538	Renata: et... et vous faites une pause? à l'école
539	Pedro: oui une pause de vingt minutes
540	Renata: d'accord oui
541	Pedro: pour ahn:::
542	Interveniente: pour manger
543	Renata: oui normalement en fait ils ont commencé à:::/ les cours à sept heures du matin n'est-ce pas?
544	Interveniente: hmhum
545	Renata: mais ils restent... c'est pas juste trois heures quarante normalement.../ ce sont des élèves qui étudient le matin ou le soir?
546	Pedro: oui ils étudient le matin et::: ils vont ahn ahn::: au cours à à cinq heures vingt... dix-sept heures et vingt minutes et::: nous nous terminons le cours à à vingt et une heures
547	Renata: ah::: c'est pas direct
548	Pedro: non c'est de dix-sept heures vingt jusqu'à vingt et une heures
549	Renata: ah c'est le soir
550	Interveniente: non... le soir
551	Pedro: oui c'est le soir
552	Renata: ton cours c'est au soir?
553	Pedro: au soir
554	Interveniente: ahn:::
555	Renata: ahn ça c'est plus... oui... la fatigue
556	Interveniente: [ donc ils sont fatigués
557	Pedro: oui c'est un vendredi
558	Interveniente: hmhum
559	Renata: oui vendredi soir c'est dût
560	Pedro: [il a tout... toute la semaine qu'ils ont passé
561	Renata: oui
562	Pedro: c'est pour ça que j'ai une difficulté eh:::
563	Interveniente: de plus
564	Renata: de plus
565	Pedro: eh::: parce qu'il y a là peut-être un peu de fatigue et aussi ahn::: ahn::: c'est... par exemple le v/ votre cours il y...ahn:::/ il y a eh::: ils ils travaillent deux jours par semaine... SUR le français ahn::: dans le mien... ahn::: ils travaillent une unique fois
566	Renata: [une fois seulement
567	Interveniente: [une fois
568	Pedro: et::: et::: il y a plusieurs fois qu'ils n'étudient pas...
569	Renata: [oui normalement ( )
570	Pedro: les autres jours... et quand ils arrivent je vais faire le le souvenir de la semaine antérieure et "ah j'ai oublié... ah::: oui" ils ils ont... ahn::: récupéré les idées ahn::: quand ils sont là

571	Interveniente: hmhum... oui
572	Pedro: au cours
573	Renata: [oui ça arrive avec les miens aussi... enfin mais bien sûr qu'avec deux fois par semaine ils sont quand même plus en contact avec le français... parce qu'une fois par semaine et au soir... c'est/ c'est pas c'est pas... enfin... évident... de trouver un moyen de faire bouger
574	Pedro: oui
575	Renata: c'est un défi
576	Pedro: hmhum
577	Interveniente: je pense que c'est ça... vous avez vous avez... d'autres commentaires? ou des...
578	Pedro: hm
579	Interveniente: des choses que vous aimeriez récupérer? quels sont les questions que vous aimeriez partager avec les autres?.../ ah une chose qu'on a pas dit le truc de:: de:::... l'élève qui quitte le cours... comment gérer le fait de d'avoir/ on commence avec un groupe on finit avec un groupe très petit... qu'est-ce qu'on fait? est-ce qu'on peut.../ est-ce que le prof peut faire quelque chose pour que ce numéro ne ne diminue pas?
580	...: ...
581	Interveniente: quels sont quels sont les autres problèmes? ça c'est un problème parce que les les cours du semestre prochain il y aura probablement des des groupes qui vont ahn:: être ensemble... si on a beaucoup de désistance de gens qui quittent les cours
582	Renata: oui ce semestre j'ai cette... / j'ai ce groupe multi série de trente élèves... et mes élèves du matin que c'est le groupe que j'aime les chouchous de la maîtresse en fait ils sont maintenant je pense:: douze.../ onze douze au moins et il y avait quelques élèves qui étaient très bien qui faisaient tout qui étaient très organisés et::
583	Interveniente: ils ont abandonné?
584	Renata: ils ont abandonné... donc et pour moi c'est très difficile parce que::: je je sais pas peut-être la dynamique... peut-être le manque de continuité... peut-être justement.../ je sais pas enfin il y a plein de raisons... et en plus c'est un groupe avec des élèves qui étudient ahn:: l'après-midi mais que l'année prochaine vont étudier le matin donc:: ce groupe je sais que je ne l'aurai pas même s'il y a.../ et et le pire c'est qu'il y a deux élèves qu'elles aiment elles sont allées à la journée mais elles ont trois/ non treize ans et elles étudient dans une autre école elles vont continuer à étudier l'après-midi et il n'aura plus le cours du matin donc elles vont arrêter le cours... peut-ê:::tre ahn:: au deuxième semestre de l'année prochaine il y aura un groupe parce que si ça forme un groupe ahn:: et le premier ils ne peuvent pas être/ il ne peut pas être multisérie [Int: hmhum] // le premier doit avoir juste le premier donc pour le deuxième elles peut-être vont étudier mais après six mois sans le français donc... c'est... ça c'est enfin... un vrai dommage et au même temps peut-être::: / oui c'est pour ça que j'aimerais bien améliorer parce que je pense que... si on montre que c'est possible d'utiliser le français dans une journée ou dans un dans un concours je je leur ai fait participé du concours de dix mots pour la francophonie
585	Interveniente: ah::: super
586	Renata: mais juste deux élèves ahn::: on participé... la journée j'ai réussi sept au début c'était juste deux aussi qui aimerais.../ et je dois montrer pourquoi apprendre le français parce que même si ils ont choisi... et normalement ils ont envie... ils sont très ouverts... eh::: parfois c'est vrai que c'est difficile d'expliquer pourquoi étudier le français même si... ah il y a des entreprises des choses comme ça ils ne vont pas penser à l'utilité immédiate parce que c'est juste une possibilité très... /enfin et donc peut-être il faut plutôt montrer que parler d'autres langues non seulement l'anglais non seulement l'espagnol non seulement mais plusieurs langues c'est bien pour connaître d'autres choses... enfin donner des raisons mais montrer dans la pratique [Int: hmhum] // que c'est un lieu de partage et... et que ce soit amusant et::: parce que je pense que quelqu'un/ même pour les adultes/ qui vont chercher le français une autre langue c'est plutôt pour la partie humaine parce que c'est qu'on a plein de choses à faire [Int: hmhum] // si on n'a pas cette échange ou enfin ce regard cette chose... ça marche pas donc c'est pour ça que quand c'est... dans un groupe plus ahn:: nombreux pour moi c'est difficile... parce que je sais qu'ils ont besoin d'attention... d'autres choses non seulement la langue [Int: hmhum] // mais je sais pas...
587	Interveniente: et toi?
588	Pedro: ça c'est un défi ahn:: je je pense que c'est une spirale [Int: hmhum] // parce que ahn:: ahn:: ou co/ ... pour commencer eh::: il y a plusieurs raisons... pour ahn::: un élève ahn::: laisser les cours... il y a l'etec il y a tra/ le travail
589	Interveniente: [le travail
590	Pedro: il y a ce changement de de d'horaire du cours...
591	Renata: l'argent parce qu'ils me disent "ah je n'ai plus bilhete único"... qu'est-ce que je vais dire? [Int: hmhum] oui... et::: et::: comme ça je pense "bien c'est pas une faute à moi"
592	Pedro: mais... au même temps... je pense "bien... ahn::: qu'est-ce que je peux faire pour ahn::: ahn::: eh::: attirer l'attention de l'élève pour qu'il puisse s'intéresser... pour la langue?" et comme ça je pense

	"bon ça c'est une question à moi" ahn::: au même temps il y a cette question plus plus ahn::: ahn::: ampla? ahn:::
593	Interveniente: plus large?
594	Pedro: large
595	Interveniente: [large
596	Pedro: que Re Renata a a a remarqué... parce que... au au au aujourd'hui... ahn::: tout le monde a a plusieurs choses dans leur tête [Int: hmhum] // et::: elles ont plusieurs choses dans leurs vies aussi ahn::: et je pense que ahn::: c'est difficile... pour ahn::: l'être humain ahn::: donner compte ahn:::/ rendre compte de tout ça [Int: hmhum] / et::: et::: je pense que que la culture elle est maintenant ahn::: ahn::: en baisse ahn::: et ahn::: j'ai vu un un un/ comment s'appelle? je je j'ai oublié ahn::: a a palavra...
597	Interveniente: où ça tu as vu?
598	Pedro: comment?
599	Interveniente: tu as vu où?
600	Pedro: dans dans dans une revue ahn::: c'est...
601	Interveniente: le titre?
602	Pedro: le titre principal...
603	Interveniente: titre de presse non?
604	Pedro: titre de presse... oui... de Superinteressante
605	Interveniente: hmhum
606	Pedro: eh::: l'humanité está emburrecendo je ne sais pas comment dire en français
607	Interveniente: ((rires))
608	Pedro: mais mais c'est quelque chose que::: nous pouvons observer... et ahn::: c'est... la la culture est/ elle est... laissée à côté
609	Renata: oui et ça c'est une autre question que je me pose... comment motiver si parfois on n'est pas motivé? parce qu'on a parlé de plusieurs choses on a toujours cette insécurité et parfois cette exigence envers nous... parce qu'on se sent coupable on se sent... enfin... pas compétent parfois... on se sent un peu:::/ et au même temps il y a plein de choses qui marchent pas... et comment/ parce que je sais les cours qui sont ratés les miens c'est quand j'arrive et j'ai pas envie parfois parce que ah quelque chose ça a pas marché ou un élève a un problème et il a commencé à parler pendant une heure qu'il ne devait pas parler ou::: quand je je lui ai parlé et::: il n'était pas très respectueux... des choses comme ça ou il avait un problème avec la coordination avec d'autres profs et et donc::: ils ils ils sentent ça/ ils ressentent ça parce que je commence à me plaindre/ bien sûr que c'est pas toujours comme ça et::: parfois on est proche pour échanger mais on est des humains aussi donc je vais pas arriver au cours quand je suis fatiguée quand j'ai pris deux heures pour y arriver a avec "non c'est tout/ c'est bien" normalement j'essaie d'être comme ça mais... mais mais parfois je suis juste... enfin raté ((rires)) je dis "aujourd'hui c'est ((rires))"
610	Voix mélangées: ((rires))
611	Renata: enfin ou même si je dis pas ils ressentent donc ((rires))... comment comment
612	Interveniente: [je pense que ça fait...
613	Renata: motiver et être motivée dans des conditions précaires de travail enfin
614	Interveniente: ça c'est une question
615	Pedro: oui... ça arrive beaucoup de choses par exemple... cette semaine/ un petit commentaire mais enfin/ j'ai sorti plus tôt du travail pour arriver tôt à la maison et::: j'ai j'ai pris le train et::: quand j'a/ j'arrive dans mon station eh::: le train simplement il n'ouvre pas les portes... et il est parti et je je je je je je je je je je suis allé dans dans dans dans/ pour descendre dans la prochaine station et j'ai resté un peu énervé
616	Interveniente: bien sûr
617	Pedro: et je suis allé parler avec le gérant/ le... gérant? je ne sais pas... la station
618	Interveniente: le chef de la station
619	Pedro: et et et comme ça j'ai perdu plus de temps
620	Voix mélangées: ((rires))
621	Pedro: et::: j'ai perdu le train et:::
622	Interveniente: et l'heure... la conversation et tout
623	Pedro: donc
624	Interveniente: oui... ça arrive ça arrive... mais je pense que ça fait partie... du travail aussi ahn
625	Renata: oui
626	Interveniente: oui... ahn::: est-ce que./ il y a des questions ici que vous aimeriez rapporter au groupe? quelque chose quand a discuté que vous avez trouvé intéressante? qui pourraient servir à d'autres gens? des points... très spécifiques
627	...: ...
628	Renata: la chose de la traduction...
629	Pedro: hmhum



- 630 Renata: parce que c'est quelque chose de récurrent n'est-ce pas? ahn::: au niveau débutant... est-ce qu'ils utilisent aussi dès le début?
- 631 Interveniente: hmhum hmhum
- 632 Renata: le français comment c'est ce passage... enfin
- 633 Pedro: la question du rythme... je pense que c'est c'est aussi intéressant de::: ahn:::... fai/faire un questionnaire ou bien... ahn::: parler sur ça... d'autres question...
- 634 Renata: [ah oui ça sera bien si on faisait parce que comme on n'a pas le programme pour le CEL si on faisait ou construisait... enfin... juste en passant mais pour des niveaux parce que moi je ne sais pas comment voir la progression... même si j'ai un programme virtuel ((rires)) j'aimerais bien surtout avec vous qui ont déjà l'expérience avec tous les niveaux... j'aimerais bien savoir... [Int: hmhum] // qu'est-ce qu'on donne à chaque niveau qu'est-ce qu'on espère... ou à la fin qu'est-ce qu'on espère... qu'ils vont avoir A2... plus ou moins ou qui sont capables au moins... enfin... de comprendre quelques choses... qu'est-ce qu'on espère après... les cours de trois ans au centre de langues
- 635 Interveniente: hmhum... c'est une bonne question
- 636 Pedro: oui... ça c'est une construction ahn::: parce que:::
- 637 Interveniente: ton programme c'est.../ tu l'as reçu du CEL ou c'est toi qui a proposé?
- 638 Pedro: non j'ai reçu c'est pour ça que cette question qui est
- 639 Renata: [ah::: d'accord pour moi ( )
- 640 Renata: qu'elle parle eh::: eh::: je trouve très intéressant parce que dans le centre de langues nous nous recevons la la eh::: l'instruction de travailler avec ce ce livre
- 641 Interveniente: hmhum
- 642 Renata: [ahn:::
- 643 Pedro: il y a le Alors A1
- 644 Interveniente: hmhum
- 645 Pedro: c'est/ il est vert... A2 que c'est orange et il y a le B1... que c'est rouge bleu et jaune... et::: ahn::: en principe nous devons ahn::: ahn::: ahn::: conclu/ conclure?
- 646 Interveniente: conclure
- 647 Pedro: conclure tout le contenu des trois livres mais je ne n'arrive pas jamais
- 648 Renata: [ah d'accord un livre pour chaque année c'est ça qu'il demandent?
- 649 Pedro: oui
- 650 Renata: un livre pour ( )
- 651 Pedro: oui...mais j'ai déjà quatre groupes et je ne réussis pas de terminer le contenu avec avec... avec ces quatre groupes... je je suis allé jusqu'à niveau B1 peut-être ahn ahn trois/ deux trois ou quatre leçons maximum du livre B1 maximum [Int: hmhum] // mais il y a je je j'ai eu deux groupes qu'ils ont arrêté ici... au A2
- 652 Renata: et normalement tu eh::: tu travailles avec le livre? tu ahn::: mets au tableau?
- 653 Pedro: ahn::: non ils ont ils ont le livre... mais ils ne peuvent pas...
- 654 Interveniente: ramener à la maison
- 655 Renata: ah::: ramener à la maison
- 656 Pedro: oui
- 657 Renata: ah::: d'accord
- 658 Pedro: oui mais ils ont... dans dans le centre de langues ils ont le livre
- 659 Renata: ah d'accord
- 660 Pedro: mais moi je j'ai déjà eu des élèves qui ont dit que:::
- 661 Interveniente: ils n'aiment pas
- 662 Pedro: non
- 663 Interveniente: ((rires))
- 664 Pedro: et et et et::: les élèves ils ont besoin de faire quelques matériaux pour eux même comme la brochure qu'ils ont fait dans votre/ pour votre
- 665 Renata: oui... en fait c'est moi qui...
- 666 Pedro: [ ah c'est toi qui a fait
- 667 Renata: un prof avait fait et moi je l'ai refait parce que c'était trop grammaire traduction et je voulais justement changer un petit peu donc et en plus je n'avais pas des documents des audios qu'ils ont mis donc j'ai j'ai coupé et::: j'ai fait.../ je peux apporter
- 668 Interveniente: oui... tu peux apporter
- 669 Renata: ahn::: et::: et::: je sais pas on prend des photos et on envoie
- 670 Interveniente: oui
- 671 Pedro: oui au moins ils ont fait/ mes élèves on fait aussi pour eux une une brochure ahn::; mais je j'ai resté un peu préoccupé parce que... ils ont PRIS des plusieurs... en/ endroits et::: le problème de::: direitos autorais né
- 672 Renata: oui:::

673	Pedro: question de:::
674	Renata: c'est pour ça que j'ai tout découpé parce que j'avais fait ahn::: une brochure avec adomania mais après j'ai dit et si quelqu'un me demande je pre/ enfin... j'ai pris presque la première partie donc... dans ces brochures j' ai essayé quand même de de découper::: pour ne pas::: prendre d'un livre seulement parce que si on prend tout d'un livre peut-être qu'il y a cette question
675	Pedro: mais même en::: en faisant en faisant en faisant un découpage peut-être des sites tout ça... je ne sais pas/ j'ai resté avec une une doute de:::
676	Interveniente: par rapport à TV5 non parce que TV5 il est ouvert pour les prof
677	Renata: [ oui c'est ouvert
678	Interveniente: donc on a eu la formation il y a deux semaines avec Lucia Claro et sur TV5 on peut même télécharger des vidéos et tout a les droits.../enfin ils sont faits pour les profs et on peut télécharger si c'est possible télécharger également et tout ça... pour TV5 ça marche
679	Renata: ah oui (on a pris quelque chose de TV5)
680	Interveniente: pour pour les méthodes donc là il faut... il faut voir parce qu'il y a des questions de droit d'auteur
681	Pedro: oui et les élèves ils ont fait pour compte propre
682	Interveniente: ah:::
683	Pedro: et::: ou::: le livre est prêt
684	Renata: [ah::: les élèves même?
685	Pedro: oui... le livre est prêt
686	Renata: [ahn:::
687	Pedro: c'est c'est avec des arts et tout ça... ils ont fait
688	Renata: ah c'est super
689	Pedro: et ils m'ont/ ils ont me donné le livre... prof c'est prêt prof
690	Renata: on a fait ça pour nous... c'est bien
691	Interveniente: c'est sympa ça
692	Pedro: mais mais j'ai reçu avec un peu un peu de peur
693	Interveniente: oui
694	Pedro: à cause de ça mais:::
695	Renata: [ah oui
696	Pedro: mais je voudrais/ par exemple je suis eh:::/ je pense à faire ça et et peut-être... que c'est possible ahn::: de de faire ensemble peut-être [Int: hmhum] // de de::: avoir une petite plateforme... mais pas un stoa... ça c'est très:::
697	Interveniente: oui... on ça c'est...
698	Pedro: mais je pense à une chose un peu plus... petit mais j'ai j'ai parlé avec un un ami... il est déve/ développeur de... de de de de... ahn::: technologie et tout ça et::: il il va il va il va eh::: préparer... un un espace pour pour que je puisse travailler par exemple avec des... ahn::: eh::: chat avec.../ pour télécharger un audio... une vidéo et tout ça
699	Interveniente: [c'est sympa
700	Pedro: pour travailler avec les élèves eh::: eh::: eh::: je pense que ça c'est c'est c'est intéressant de faire ahn::: comment on dit... Heloïsa... la la prof de l'USP
701	Interveniente: hmhum
702	Pedro: partager... de manière partagée
703	Interveniente: oui
704	Pedro: parce que pour le contenu... c'est mieux parce que pour une personne seulement développer tout le contenu pour...
705	Renata: [oui j'ai vécu ça ( )
706	Pedro: [c'est un peu difficile
707	Renata: cette brochure qui m'a pris beaucoup de temps et parfois on a pris/ on a plusieurs documents plusieurs enregistrements mais la chose d'organisation de préparer pour chaque niveau ça prend un temps fou donc si si on partage
708	Interveniente: [c'est simple
709	Renata: on a une bonne qualité ça ça serait très enrichissant pour nous et pour les élèves parce q'on on partagerait les expériences et le temps aussi donc personne va être surchargé
710	Interveniente: oui... alors je sais pas si vous le savez mais à à l'état du Paraná il y a aussi le centre de langues... de l'état comme ici à São Paulo... et ah::: il y a quatre ans ou six ans ahn::: le gouvernement avec le CEL de la secretaria de l'éducation... ils ont proposé que les profs élaborent leurs matériels donc ils ont ils ont pris un groupe de profs/ profs comme vous profs des des écoles d'état du CEL là là-bas ils appellent CELEM eh::: letras estrangeiras modernas CELEM... et les profs ils ont suivi un cours ahn::: ahn:::/ c'est même Eliane qui a fait la préparation de profs pour élaborer un matériel didactique/ comment élaborer un matériel didactique? et ils ont suivi ces rencontres pour élaborer un matériel et après c'est eux même qui ont élaboré leurs matériels basés sur ce cours... et donc ça a été très intéressant ils ont conclu le le projet.../

le projet a été finalisé donc c'est les profs qui ont fait leurs matériels c'est très intéressant... le seul problème c'est que le gouvernement a changé et ils ont coupé l'aide pour pour le projet donc le livre il est conclu mais n'a jamais été publié

711	Renata: ah:::
712	Pedro: dommage
713	Interveniente: donc c'est vraiment dommage... mais c'est vrai qu'ils ont pu faire un matériel adapté à leur contexte pour leurs élèves avec leur progression d'après ce qu'ils connaissent des élèves
714	Renata: oui
715	Interveniente: parce que c'est une chose de faire un matériel... dans ma tête pour des élèves imaginaires
716	Renata: oui
717	Interveniente: parce que j'ai pas de contact avec vos élèves et d'autre chose c'est vous vous connaissez vos élèves vous connaissez la progression et vous élaborer un matériel adapté à ce contexte donc c'est très différent
718	Renata: oui
719	Interveniente: donc faire faire un matériel vous même c'est c'est vraiment très intéressant
720	Pedro: parce que ahn::: c'est pour c'est pour pour les niveaux A1 A2 et je pense que nous sommes capables de faire ça
721	Interveniente: oui
722	Pedro: et::: et::: / mais par exemple ahn::: ahn::: je ne sais pas si je peux télécharger par exemple parce que la.../ l'élève elle a/ ils ont fait... les élèves mais pratiquement une élève... fille mais il y a d'autres personnes qui ont aidé un peu aussi mais ils ont fait:::/ ils ont fait le livre physique et le livre...
723	Interveniente: virtuel
724	Pedro: virtuel et donc je pourrais par exemple télécharger ahn::: ahn::: [Int: hmhum] dans... dans... dans l'espace... mais mais c'est un peu... ah::: ahn:::/ je me préco/ je me préoccupe un peu parce que... si quelqu'un...
725	Interveniente: en France
726	Pedro: en France télécharge aussi après ils vont dire "mais c'est une copie" et ça donne un problème
727	Interveniente: oui
728	Pedro: et ça peut ça peut ahn::: donner un processus... une chose comme ça
729	Renata: [oui s'il n'y a pas de sources
730	Pedro: [donc ça c'est une chose que:::
731	Renata: oui si on faisait ensemble et on:::
732	Interveniente: vérifiait les risques
733	Renata: vérifiait... enfin ou on peut trouver
734	Interveniente: oui... je vais je vais voir avec Eliane comme ils ont fait au CELEM parce que s'ils ont élaboré un matériel ils ont pris des documents...au/ authentique et donc quels documents authentiques on peut prendre? lesquels on peut pas prendre? ça c'est intéressant... je vais je vais lui demander... peut-être c'est une idée de voir avec tout le monde de co/ comment vous pouvez/ vous pourriez élaborer... un matériel et je sais pas si c'est le cas mais on pourrait par exemple ahn::: ahn::: arrêter le cours de langue un semestre pour faire un cours d'élaboration de matériel pendant un semestre
735	Renata: oui et vérifier avec... les profs du CEL si ça:::/ enfin... si ça peut être un projet... parce que::: Heloisa m'a dit hier que "ah la formation?" j'ai dit "ah c'est très bien la formation on partage j'adore ahn:::../ enfin je connais" et elle m'a dit "ah::: mais c'est dommage qu'il n'y a pas beaucoup de profs" donc c'est vrai qu'ils ont même ahn:::../ enfin penser à arrêter la formation... [Int: hmhum] // et peut-être si on:::../ enfin on dit "ah ce n'est que:::... la question linguistique c'est vraiment un lieu..."
736	Interveniente: de formation
737	Renata: pour les formations spécifiques pour des profs... pour la pratique... pour mettre des choses en place après... pour améliorer notre pratique pédagogique je pense que ça serait une autre chose [Int: hmhum] // peut-être que ça attirerait l'attention... des profs
738	Interveniente: [des profs tout à fait
739	Renata: je sais pas mais::: pour moi-même c'est.../ je pense que c'est plus important... bien sûr que j'adore la formation linguistique je pense que c'est... c'est toujours bien d'apprendre... et::: enfin d'améliorer la partie de langue mais pour moi c'est plus important ça... des idées des choses que je ne connaissais pas
740	Interveniente: hmhum hmhum... . tout à fait
741	Pedro: eh::: je je ne sais pas je pense que pour le groupe.../ bon je ne sais pas Carlos mais::: ahn:::../ par/ parce que... il est un peu plus avancé que... que peut-être mais::: ahn::: que les autres mais la plupart je pense que que s'intéresse beaucoup pour pour la question linguistique... moi-même je je m'intéresse à ça... MAIS mais j'ai aussi/ je je me préoccupe aussi... sur sur cette question
742	Interveniente: oui didactique
743	Pedro: ah:::../le problème c'est le temps... quand même mais je voudrais par exemple.../ je ne sais pas si c'est possible d'ouvrir eh::: pour tout le monde parce que les intérêts sont...s/ sont différents... mais je pense que s'il y a quelqu'un qui a la volonté de faire ça... par exemple toi ou bien... une autre personne

	peut-être que ça serait intéressant de de faire quelques ahn::: quelques... réunions ou bien ou bien pour whatsapp
744	Renata: travailler la question linguistique mais:::... par le biais du projet ahn::: en pensant qu'en fait on est très nombreux... il y a combien de CELs... à l'état de São Paulo?
745	Pedro: deux cents
746	Renata: à la ville à la ville de São Paulo
747	Interveniente: même à la ville de São Paulo
748	Renata: il y a quand même beaucoup et ici on a parfois trois quatre profs donc peut-être....bien sûr qu'on va pas laisser tomber la question linguistique mais on peut travailler avec d'autres... [Int: hmhum] // projets... pour attirer l'attention parce que sinon on va perdre les deux ahn
749	Interveniente: ((rires)) ouais
750	Renata: avoir la formation ni linguistique ni professionnelle... enfin plus professionnelle aussi... ( ) travailler
751	Interveniente: bonne question
752	Renata: [parce que si on... oui si on fait/ si on crée notre propre matériel... ça on devrait étudier tellement pour préparer un matériel qu'on va sortir avec un feu du ((rires))
753	Interveniente: oui oui oui... tout à fait... ( ) les deux questions
754	Pedro: je je pense je pense ahn::: que dans dans
755	Interveniente: je vais fermer
756	Pedro: ah oui
757	Interveniente: bon... tu penses tu voulais dire que tu penses?
758	Pedro: ah oui de de recommencer à à venir au samedi dans dans la prochaine an... année parce que cette année je je suis en train de travailler... au samedi mais je pense que dans la prochaine année je je vais
759	Interveniente: revenir
760	Pedro: eh::: parce que... je je je je eh::: eu pedi remoção... je ne sais pas comment on dit en français
761	Interveniente: [ah:::]:
762	Pedro: donc quand ça c'est c'est ahn::: ahn:::... résolu je pense que::: je vais eh:::.... avoir le samedi libre
763	Interveniente: libre... très bien
764	Pedro: [et::: comme ça je pense à reco/ recommencer... et ça ça peut être
765	Interveniente: une bonne idée
766	Pedro: ...un:::/ une bonne idée de travailler peut-être... même que::: un autre...
767	Interveniente: horaire... oui on va voir... très bien c'est noté

### Apêndice C.7: Retorno ao coletivo

1	Interveniente: bon comprendre et analyser le travail enseignant c'était un peu notre idée ici on avait fait des réunions donc... la première réunion q'on a fait en groupe il y avait Carlos, il y avait tout le monde... Sergio donc ça fait longtemps... la première réunion... on a vu quelles étaient les difficultés des enseignants vous aviez dit plein de choses plein de choses et dans toutes les choses vous aviez choisi deux questions pour traiter... le manque d'intérêt des élèves et l'usage du portugais...
2	Julia: oui
3	Interveniente: donc des questions qui étaient plus importantes... dans une deuxième réunion collective on a vu l'extrait de cours en groupe c'était sur le manque d'intérêt c'était un contexte en France... dans une troisième réunion on a fait un visionnage d'un cours sur l'usage du portugais et après j'ai fait l'appel à des personnes intéressées à analyser son travail... j'avais proposé de faire.. d'enregistrer un audio après le cours ou de tenir un journal de bord pour raconter "ah dans mon cours aujourd'hui j'ai vu... j'ai vu ceci j'ai vu cela" ou même d'enregistrer une vidéo de son cours... et::: il y a eu Pedro et Renata qui ont voulu faire ça ils ont enregistré leurs vidéos et on a fixé un jours pour les discuter... dans le réunion avec Pedro...ahn... il a apporté son cours donc le thème n'était pas prévu... on allait discuter le thème de son cours ce qui apparaissait... et dans toutes les questions il y avait l'usage du portugais de la part du prof... la question d'être dynamique... et d'autres questions... la question de l'espace d'autres... plusieurs questions... et après on a fait une réunion avec Pedro et Renata avec d'autres questions et... où l'on a repris la question du portugais en cours... la maîtrise de la langue et les exemples grammaticaux... le groupe hétérogènes... la plainte des parents etc etc... donc vous voyez c'était pas prévu parce que les thèmes s'élargissent
4	Julia: hmhum
5	Interveniente: et comme... RETOUR... comme ça est parti du groupe ça a été dans l'individuel et là on revient au groupe collectif j'ai demandé à Pedro s'il voulait partager un peu ce qu'il a vécu dans cette expérience et donc c'est... moi j'ai mis ici le contexte de ton cours le partage de ton expérience et si cela vous interpelle ce qu'il va vous rapporter comme discussion...
6	Pedro: hmhum
7	Interveniente: et alors dis moi... qu'est-ce que tu... parce que j'ai envoyé... tu as toujours la vidéo on avait l'audio de cette conversation et aussi la transcription parce que j'ai travaillé là-dessus... donc quelles sont... quelles ont été les questions qui t'ont intéressée... les questions... de deux entretiens... qu'est-ce que tu voulais apporter pour ce groupe d'après ces discussions
8	Pedro: ahn... oui... ahn... j'ai vécu... l'expérience avec les élèves et c'était très intéressant parce que ils ont ahn... resté un peu ahn... pas enthousiasmé... enthousiasmé... il existe ce mot?
9	Interveniente: ils étaient ahn...
10	Nadia: je pense que non
11	Pedro: ah... bon ils étaient content de de faire la la gravation
12	Interveniente: l'enregistrement
13	Pedro: l'enregistrement... de la classe de français
14	Interveniente: j'ai la vidéo ici... tu tu veux montrer un petit moment?
15	Pedro: oui nous pouvons montrer
16	Interveniente: juste pour montrer comment ça c'était
17	Pedro: j'ai travaillé avec eux ahn une activité que j'ai déjà montré ici à tout le monde que c'est ahn... la... la... la maison ahn... c'est la j'ai oublié le nom maintenant... la carte la carte de la maison
18	Interveniente: hmhum
19	Pedro: donc ils ont... pu... faire la reconnaissance des... toutes les parties d'une maison... chambre... cuisine salle salle de bain et aussi apprendre le vocabulaire avec les meubles qui ont dans une maison et tout ça donc c'était une activité intéressante que j'ai fait avec eux... malheureusement le son ce n'est pas
20	Interveniente: pas très fort
21	Pedro: tout à fait... ahn... un son...
22	Interveniente: c'est intéressant de voir l'enregistrement du cours parce que comme ça vous avez une idée plus concrète de la disposition du groupe la disposition de la salle comment ils bougent dans la salle
23	Pedro: c'est une petite salle de classe
24	Interveniente: il y avait combien d'élèves à peu près
25	Pedro: ahn... dix élèves à peu près et... ((visionnage04:57 à 05:08 )) enfin en ce moment je montre la carte avec la maison la maison elle a tout les séparations les parties
26	Interveniente: les pièces de la maison
27	Pedro: toutes les pièces de la maison et aussi... il y a beaucoup de meubles... frigo... fauteuil... donc c'est possible de... ils ont... tous les élèves ont cette feuille aussi... ((visionnage 05:37 à 05:46)) on commence a travailler avec eux sur le vocabulaire de la maison
28	((Vidéo)): ((Vidéo))
29	Interveniente: hmhum c'était juste pour montrer un extrait et...
30	Nadia: oui

- 31 Julia: oui
- 32 Pedro: ahn bon les questions que j'ai apporté pour la discussion avec l'intervenante c'est la question du rythme parce que moi je... en regardant mon travail... je pense que ahn... je ne suis pas un prof eh... très dynamique... ahn... cette cette leçon là ce n'est pas une leçon statique... en disant... c'est une leçon... dans laquelle nous pouvons travailler avec un dynamisme... un bon dynamisme... mais je pense que MON rythme à moi même ce n'est pas un... j'ai pensé avant... mon rythme ce n'est pas un rythme très... très... rapide... donc ça... m'a ennuyé ?
- 33 Interveniente: ennuyé...
- 34 Pedro: ennuyé un peu... mais j'ai travaillé ça un peu avec l'intervenante... pour améliorer ça...
- 35 Interveniente: qu'est-ce que vous pensez? vous pensez que... cette question qu'il a apporté vous voyez ça
- 36 Julia: ah je pense que non
- 37 Nadia: une minute et trente secondes... ((rires)) je n'ai pas vu ça
- 38 Interveniente: il y a ce moment dans vos cours où vous montrez des choses où vous expliquez ça... il y a ça dans votre pratique... vous faise/ vous feriez ça autrement
- 39 Julia: cette activité? je pense que non... je pense que c'est comme Pedro... donner les cartes... dire... donner avec chaque élève qui donne une carte... qui demande quel est le nom... comme ça
- 40 Nadia: comment nous faisons ça? c'est ça?
- 41 Interveniente: hmhum
- 42 Nadia: je... la... l'image... j'aime travailler avec le projecteur... oui je... l'image au projecteur je pense que c'est bien... j'explique au projecteur... les élèves ils doivent avoir la feuille même oui pour regarder chez vous (sic) après c'est bien ça... mais c'est différent le projecteur pour les élèves qui étudient au réguliers... au Centre de Langues il y a le projecteur c'est différent ça...
- 43 Pedro: ça c'était une question aussi qui m'a ennuyé un peu parce que je j'ai pensé aussi dans ma pratique
- 44 Nadia: [hmhum hmhum
- 45 Pedro: dans ma pratique que... ahn peut être que je n'utilisais pas les ressources que j'ai dans le centre de langues de la meilleure façon possible... donc peut-être que je peux aussi améliorer ça... l'utilisation des ressources pour faire ma ma ma ma classe
- 46 Interveniente: [hmhum
- 47 Pedro: c'est un peu plus rapide dynamique et pour attirer l'attention des élèves parce qu'il y a des moment que j'ai l'impression que je perds un peu l'attention des élèves peut-être c'est à cause du rythme et aussi pour le manque de ressources peut être plus ahn... ahn... plus ahn...
- 48 Interveniente: plus attirant?
- 49 Pedro: attirant pour eux
- 50 Interveniente: oui dans cette leçon... tu allais dire d'autres choses?
- 51 Pedro: ahn... non non... de après... après j'ai une autre question
- 52 Interveniente: d'accord parce que là l'objectif de ton cours c'était justement travailler si j'ai bien compris le vocabulaire des pièces de la maison donc introduire ce genre de vocabulaire
- 53 Pedro: oui
- 54 Interveniente: comme c'est un vocabulaire nouveau c'est sur qu'ils connaissent pas les noms des choses... et c'est là où toute la question du portugais entre... donc comme c'est nouveaux comment on va faire pour faire comprendre ou faire enseigner? alors quels conseils vous donnez pour genre...ce genre de question... donc c'est un objectif du cours enseigner un vocabulaire nouveau... les pièces de la maison disons... et comment vous jouez avec l'usage du portugais dans ce cas? ou comment vous enseignez un vocabulaire nouveau... vous avez des conseils
- 55 Nadia: il y a un livre qui s'appelle vocabulaire en classe de langue ((rires)) j'ai déjà vu quelque chose très intéressant mais je ne me souviens pas... si vous voulez je pense que j'ai... j'ai ce livre là
- 56 Interveniente: mais dans ta pratique... comment tu introduis de nouvelles... de nouveaux vocabulaires....
- 57 Nadia: [dans ma pratique... nouveaux vocabulaires
- 58 Interveniente: ou Julie comment tu introduis de nouveaux vocabulaires?
- 59 Julia: bon... ah... j'explique quelque chose en portugais / hier... hier... par exemple hier j'ai pris une marguerite marguerite une fleur... et j'ai mis les expressions en français "j'aime" "je n'aime pas" "j'aime beaucoup / à la folie" dans le tableau et j'ai donné la marguerite et j'ai demandé en portugais "vous connaissez cette... ce jeu? comment on dit ça ça ça... c'est en portugais ça ça... AH en français c'est ça... on va faire comme ça"... je pense qu'il faut mélanger un peu...
- 60 Interveniente: ok... hmhum
- 61 Nadia: par exemple... eh... j'ai travaillé un vocabulaire nouveau la:: semaine dernière oui... instruments de musique... mais nous parlons une langue équiva/ une langue latine c'est de la même famille alors le type de musique et les instruments ce sont presque la même chose... on peut regarder et dire ça c'est la pop, samba... c'est presque la même chose... j'ai travaillé avec des cartes oui... par exemple des... noms de chanteurs... noms de types de musique... ils vont... je pense que c'est plus dynamique...
- 62 Interveniente: associer?

- 63 Nadia: associer eh... ou même... un instrument oui... on peut faire... mais on peut travailler avec des cartes par exemple... on peut faire... à l'ordinateur et imprimer... mais on peut seulement couper et donner aux élèves... ils vont dessiner et ils vont mettre après les noms... ils vont parler quelque chose sur le vocabulaire... mais ils vont dessiner ils vont écrire le nom après... c'est c'est une façon de... de mémoriser...
- 64 Interveniente: mais ça... mémoriser
- 65 Nadia: mais quand je dessine quelque chose je pense que je mémorise plus oui... on peut garder ces cartes
- 66 Interveniente: mais dans ce cas ils connaissent déjà le mot?
- 67 Nadia: ils connaissent déjà les mots
- 68 Interveniente: d'accord
- 69 Nadia: ah oui oui c'est différent mais c'est une manière de travailler le vocabulaire mais pour introduire je pense que pour montrer associer
- 70 Interveniente: associer
- 71 Nadia: les mots aux types de musique et aux chanteurs... les chanteurs qui sont dans le contexte des élèves déjà
- 72 Interveniente: hmhum hmhum
- 73 Pedro: j'ai remarqué avec l'intervenante aussi que je n'ai pas réussi d'expliquer tout en français... il y a eu des moments que j'utilisais le portugais pour expliquer et:: j'ai remarqué avec l'intervenante parce que ici par exemple j'observe que quand l'intervenante et l'autre prof quand elles vont expliquer quelque chose de vocabulaire pour nous elles elles expliquent en français elles donnent le sens du mot en français quand même et moi non dans la classe ahn... je... change pour le portugais et comme ça... je ne sais pas si ça marche très bien POUR... ah... l'apprentissage des élèves
- 74 Interveniente: hmhum... sur cette question là qu'est-ce que vous pensez? donc est-ce que vous parfois vous faites ça aussi de traduire... c'est ça tu donnais la traduction... et quand est-ce que vous utilisez ça... est-ce qu'il a un moment ou ça tombe bien... il y a un moment ou ça tombe pas bien... est-ce que vous utilisez ça couramment... parce que c'est quand même de débutants... donc comment vous faites pour jouer avec ça?
- 75 Julia: je parle tout le temps... je parle en portugais et en français... quelques fois j'explique en français mais il faut que je fais la traduction de ce que j'ai parlé parce que sinon ils comprennent rien... mais si c'est un peu plus avancé je peux donner l'explication en français et ils ont dit "ah j'ai compris"
- 76 Interveniente: hmhum hmhum
- 77 Nadia: je pense que tout en français parce que les élèves... ils vont comprendre le contexte... je pense que quand je parle tout en français ils vont faire les exercices exactement de la manière que vous avez eh... demandé... mais ils vont penser "je ne parle pas français" mais ils vont comprendre ils vont faire correctement alors je pense que ça marche bien... oui
- 78 Interveniente: hmhum ça t'est arrivé de traduire de temps en temps... une chose ou une autre... dans ta pratique comme ça... et c'était quand ce moment? parce que parf... est-ce qu'il y a des moments où ils demandent trop... des choses comme ça ?
- 79 Nadia: ah... ah j'essaie de parler tout en français mais s'il n'y a pas d'autre façon... je... je donne... par exemple... quand ils demandent qu'est-ce que c'est quelque chose en français par exemple je... j'essaie de MONTRER l'objet
- 80 Interveniente: hmhum
- 81 Nadia: ou la couleur... par exemple le tableau est vert... oui... le tableau ils connaissent déjà... mais vert... oui "la couleur du tableau est vert"... ils vont... oui... mais je ne vais pas "é verte" je ne je ne ne parle pas "é verte" je montre oui j'essaie de faire ça
- 82 Interveniente: et quand ça arrive d'un d'un autre élève traduire par exemple vous dites le tableau est vert... et il y a un élève qui dit é verte... comment
- 83 Nadia: tout le temps
- 84 Julia: je répète le mot en portugais... non en français et en portugais... quelques fois je suis:... eh... de dos pour les é/ les élèves et j'écoute ce qu'ils ont dit je retourne et je dis "non c'est pas ça c'est ça c'est pas verte c'est vert"
- 85 Nadia: hmhum
- 86 Julia: j'ai l'habitude... mais... ils ont dit... "professeur tu es une sorcière" parce que j'écoute... tout je traduis tout ce qu'ils disent en portugais je traduis en français
- 87 Interveniente: ah donc tu fais aussi l'inverse... parce que quand tu dis en français tu dis s'ils comprennent pas tu dis en portugais mais ce qu'ils disent en portugais tu traduis en français
- 88 Julia: oui oui c'est ça
- 89 Interveniente: d'accord ça c'est différent
- 90 Julia: je dis tout le temps qu'ils aiment beaucoup Pedro:: papoter... je dis oui bien sur tu peux papoter mais pourquoi tu dis... eh... lápis... si c'est crayon pourquoi tu dis caneta si c'est stylo? non il faut reformuler les phrases
- 91 Pedro: oui

- 92 Julia: tu peux papoter tu peux ra/... ils commencent à raconter la vie de les autres je dis... mais.. il faut pas raconter la vie des autres si c'est en français oui
- 93 Voix mélangées: en français oui... hmhum
- 94 Nadia: et tout ce que... que j'écoute qu'ils ont dit je parle en français
- 95 Pedro: mais c'est ça ma préoccupation parce que je pense que peut-être quand eh je fais la traduction peut-être que je ne travaille pas pour... eh... faire que les élèves changent l'enregistrement... eh... de... la façon de parler... donc... ils n'arrivent pas à avancer dans la question dans la compétence orale à cause de... de... de mon propre comportement... de ma façon de faire... en faisant par exemple des traductions... et tout ça peut-être que je devrais exiger des élèves ça... que Julia exige... que toi aussi... ahn... quand tu parles tout le temps en français avec... avec...
- 96 Julia: oui mais Pedro mais il faut pas ex/ exiger
- 97 Pedro: exagérer
- 98 Julia: NON non... il faut pas exiger si non ils vont se sentir... obligés
- 99 Interveniente: obligés
- 100 Julia: obligés... mais... parce que je regarde beaucoup... j'ai pa/... c'est moi ahn... c'est un conseil... quand ils parlent en portugais une phrase... tu as écouté la phrase... tu dis... "ah bon ? c'est ça ça en français"
- 101 Pedro: hum::
- 102 Julia: comme ça ils vont com/comprendre... mais si tu dis ah il faut tout parler en français! Parlez en français!" ça marche pas... il faut... introduire petit à petit "ah je peux... aller boire d'eau?" [Interveniente de l'eau] "oui" s'il a parlé en portugais tu dis "oui tu peux aller boire d'eau en français" [Nadia: oui] "je peux aller aux toilettes" "oui tu peux aller aux toilettes" s'il parle en portugais... tu tu prends la la phrase en français comme ça ils vont... comprendre et petit à petit ils vont parler... je pense que c'est comme ça...
- 103 Interveniente: donc d'autres expériences
- 104 Pedro: oui
- 105 Interveniente: tu avais d'autres choses à partager?
- 106 Pedro: une dernière chose c'est que... moi moi j'ai per/ perçu dans l'enregistre/ l'enregistrement que j'ai beaucoup de difficultés pour m'exprimer... ah... donc il y a peut-être une timidité à moi même ah pour parler le français donc je... je... il y a des moments que je sens que je fais des pauses... et ça c'est... eh.. la question du dynamisme que je parle et dans l'enregistrement... ça... aparece bastante... "je je je... ah ah"
- 107 Nadia: ça c'est un exercice très bien parce que... une chose c'est je parle ici... mais une autre chose c'est quand JE me VOIS en parlant français c'est très différent... même les erreurs je pense que c'est un exercice très très bien pour...
- 108 Julia: améliorer
- 109 Nadia: pour améliorer... mais tout le monde... oui
- 110 Julia: oui
- 111 Pedro: moi j'ai aimé bien de faire ça avec l'intervenant... pour voir c'est très bon
- 112 Interveniente: et l'idée c'est absolument pas de juger l'idée c'est que la personne elle...
- 113 Julia: [améliorer
- 114 Interveniente: d'abord qu'elle veuille faire ça tout seule... "je veux m'enregistrer je veux me voir" c'est la première chose...
- 115 Julia: [oui... hmhum hmhum
- 116 Interveniente: et après donc discuter de ça avec quelqu'un mais... sans l'idée de jugement
- 117 Julia: [oui... seulement pour améliorer
- 118 Interveniente: l'idée c'est justement d'analyser LE TRAVAIL... qu'est-ce que... quels sont les questions du travail qui intéressent donc dans ce cas cette question du portugais c'est pas le portugais dans l'abstrait... l'activité ici c'était enseigner le vocabulaire de la maison donc... c'était une question essentielle du travail de de l'enseignant...
- 119 Interveniente: voilà très bien et dans notre discussion on avait je veux juste attirer l'attention sur ça... ah... en revenant à la question du portugais on avait vu que... ah.. utiliser le portugais ça peut être dans disons... dans l'explication d'une consigne dans une phrase plus longue... ou avec des questions très ponctuelles... prof qu'est-ce que c'est chambre?... et là tu as plusieurs options tu peux... qu'est-ce qu'on peut faire... si un élève te demande qu'est-ce que vous faites?
- 120 Julia: je dis... la semaine dernière il y a des élèves qui ont posé cette question... j'ai dit "la chambre c'est une pièce où tu vas... ((geste de dormir))"
- 121 Nadia: oui... c'est le lieu où je dors... oui... je je fais comme ça aussi
- 122 Julia: oui je fais ça... la cuisine/
- 123 Interveniente: donc vous utilisez des gestes...
- 124 Julia: oui... la cuisine c'est où... c'est où tu vas ((geste de manger))
- 125 Nadia: manger... faire le ménage, faire la vaisselle
- 126 Julia: moi j'utilise beaucoup les gestes ma coordinatrice elle a dit que les élèves comprennent parce que je fais seulement les gestes
- 127 Nadia: oui c'est vrai



- 128 Julia: elle m'a dit qu'elle va ((gestes et rires)) couper ma ... ma main... ((rires)) j'ai dit je vais mourir ahn... je sais pas parler avec la bouche seulement
- 129 Interveniente: [attach/
- 130 Nadia: ((rires))
- 131 Pedro: c'est le côté théâtrale peut-être... il y a un... une..
- 132 Julia: oui... j'ai fait une...
- 133 Interveniente: un atelier? non?
- 134 Julia: un atelier eh... de ça... à l'université fédérale... pour améliorer ça parce que j'étais... hum...
- 135 Pedro: il y a une pós-graduation (sic) je ne sais pas si c'est comme ça qui se parle en français... mais il y a une pós-graduação à l'USP avec un prof qui s'appelle P... qui travaille le théâtre...
- 136 Julia: oui oui j'ai fais des choses avec PM
- 137 Pedro: j'ai pensé faire ça...
- 138 Julia: mais c'est bon Pedro
- 139 Pedro: mais le problème c'est que... bon... enfin c'est la gestion du temps... ah... et... mais... je pense que ce serait une... un... uma soma... pour mon travail
- 140 Julia: oui c'est ça c'est ça
- 141 Pedro: comme prof de français si je... si je... l'opportu/ si j'ai eusse... l'opportunité
- 142 Interveniente: si j'avais eu l'opportunité de faire ça
- 143 Pedro: si j'avais eu l'opportunité de faire...
- 144 Julia: ouais... ça fait ( )... c'est pour ça que je parle beaucoup mais... j'avais pas les::: comment on dit... j'avais pas j'avais pas les les eh... comment m'ex/ exprimer...
- 145 Interveniente: les moyens
- 146 Julia: les moyens oui... et j'ai fait... cette ce cours là et c'était bon pour moi parce que j'ai... ah je vais faire des gestes je vais mimer
- 147 Interveniente: hmhum ou dessiner ou pointer
- 148 Julia: oui... dess/ je suis faible ahn pour dessiner je suis nulle et je préfère mimer eh... comme ça et ça marche mieux
- 149 Interveniente: hmhum très bien alors si on pouvait résumer cette discussion ici quels sont les points importants à retenir?
- 150 Pedro: bon pour moi que c'est important d'être flexible et aussi
- 151 Interveniente: flexible par rapport?
- 152 Pedro: par rapport à... améliorer son travail... à remarquer ou discuter avec quelqu'un pour remarquer cette cette... quelque chose qui ça marche ou qui ça ne marche pas très bien dans le travail et et aussi être ouvert à la continuation de l'apprentissage
- 153 Julia: oui c'est la
- 154 Pedro: parce que comme l'intervenante avait dit on peut toujours améliorer
- 155 Julia: oui... je pense
- 156 Pedro: et comme ça c'est bien une pós-graduation c'est bien des... des formations quand même pour avancer
- 157 Interveniente: hmhum
- 158 Nadia: (parce que nous avons) besoin de formation donc c'est ça
- 159 Interveniente: d'autres choses à rajouter vous?... par rap/
- 160 Julia: je pense que... changer des idées... voir l'opinion de l'autre côte c'est mieux/ comme ça on dit "ah je pense/ oui j'ai pas pensé comme ça... ça marche... avec moi ça marche... tu peux faire comme ça pour voir si ça marche avec toi..."
- 161 Nadia: un autre regard avec les mêmes...
- 162 Julia: oui d'autres idées... des idées
- 163 Pedro: l'état eh... peut refaire ça... c'est vrai que nous avons des opportunités comme par exemple le colloque pédagogique annuel... bien et bien ici... je pense que l'état peut refaire par exemple... à chaque deux ans par exemple... un rendez-vous avec les profs des centres des langues... simplement pour parler de leurs expériences... pour partager... manger ensemble...
- 164 Nadia: je... mais je pense je pense que par exemple le cours que:: que nous avons... nous avons aujourd'hui oui... c'est... c'est très intéressant... eh... sans le livre... mais les phrases... le... le portfolio... oui... et notre discussion... c'est ça
- 165 Julia: une richesse... beaucoup
- 166 Nadia: c'est ça... c'est très bien... c'est ça que nous... que j'ai besoin... pour ma formation... si c'est un cours seulement eh... bon... j'ai besoin de ça ((montre le livre))... oui...
- 167 Julia: oui (toujours) ahn
- 168 Nadia: ((rires)) mais pour notre formation ce que nous faisons aujourd'hui c'est...
- 169 Julia: c'est parfait
- 170 Interveniente: oui parce que là justement c'est partie plus du travail concret

171	Julia: oui
172	Nadia: ah oui
173	Julia: et on peut discuter
174	Nadia: analyser
175	Julia: on peut avoir des suggestions... on peut se mettre à la place de l'autre
176	Nadia: analyser mes faiblesses... oui
177	Julia: c'est pas seulement Pedro qui est là... c'est NOUS qui sommes (est) là... c'est lui qui a donné la classe... mais oh... je suis comme lui ahn...
178	Nadia: hmhum
179	Julia: on peut regarder non... Pedro... il a dit qu'il n'était pas bien... non... nous avons pas regardé ça... non Pedro c'est bien... tu as bien fait
180	Interveniente: hmhum et ce que je voulais pointer c'est que même si tu as fait tous ces commentaires je me rappelle de la discussion... est-ce que les élèves ont pu faire l'activité? est-ce qu'ils ont complété l'activité?
181	Pedro: oui::
182	Interveniente: oui...
183	Pedro: oui
184	Interveniente: ils ont appris le vocabulaire?
185	Pedro: je pense qu'oui
186	Interveniente: donc voilà
187	Julia: l'objectif...
188	Interveniente: il faut aussi voir que tu as réussi à faire... et je me rappelle qu'on était... qu'on écoutait l'audio de ton cours et ah::: et il a dit "ah j'ai traduit" mais il a parlé beaucoup de choses en français et l'élève a demandé une question et il a traduit... il a dit "tiens j'ai traduit" mais ce qu'il n'a pas vu ce qu'il a parlé tout en français jusqu'à ce moment là où l'élève a demandé et il a traduit
189	Julia: oui
190	Interveniente: donc il a regardé ce moment là il a pas vu... l'ensemble qui était très bien d'ailleurs donc...
191	Pedro: c'est le c'est le contraire d'optimisme... le pessimisme...
192	Voix mélangées: ((rires))
193	Julia: c'est ça que je dis
194	Interveniente: non mais mais c'est bien parce que là tu étais dans le moment où tu voulais améliorer donc c'est vrai que tu dois voir ça mais...
195	Nadia: je je vais me... m'enregistrer ((rires))
196	Interveniente: tu veux t'enregistrer? je discute avec plaisir si tu veux
197	Nadia: oui... je vais je vais regarder... je vais... ((rires)) je vais voir plusieurs choses que je vais pas aimer
198	Pedro: ça serait... ça serait bien
199	Interveniente: ((rires)) c'est chouette mais c'est un exercice ((rires))
200	Nadia: une chose c'est je regarde l'autre... je ne me regarde pas oui quand je donne des cours oui oui
201	Pedro: j'ai aimé bien aussi quand l'intervenante a proposé de... enregistrer une vidéo... pour envoyer au président... monsieur le président... pour le...
202	Interveniente: ah.. c'était l'activité... le français... pourquoi on apprend le français pourquoi on enseigne le français...
203	Pedro: oui
204	Interveniente: c'est toi et Paulo qui ont fait... tu étais là
205	Pedro: oui et après je me je me regardé en parlant et je... ouah !
206	Nadia: ((rires))
207	Julia: c'est ça mais je pense que eh c'est ça que j'ai dit ce qu'on vient de dire... on est toujours ah non je ne sais pas c'est pas bon... on se... on se dit qu'on fait pas... qu'on
208	Interveniente: on est très ex/exigeants avec nous mêmes
209	Julia: exigeants... avec nous mêmes... parce que eh... j'ai été plus que toi Pedro... quand j'ai commencé à travailler... et tout le monde... je faisais les choses tout le temps je faisais des choses et j'ai jamais parlé à les autres... un jour ma coordinatrice est arrivé là-bas sans... elle a regardé tout ce que j'ai fait avec mes élèves... et... quelques uns ont sorti... quelques uns elle a appelé ils ont été dans la salle d'elle et elle a demandé... et elle était... après elle m'a appelé et elle dit "mais pourquoi tu n'as jamais dit que tu fais ça avec les élèves... que tu fais dans la salle" mais j'ai dit... "c'est normal c'est ma classe" elle a dit "non vous êtes une prof tellement dédiée à ton travail tu fais les choses tu registres pas..." et elle a commencé à demander "enregistre... prends de photos" parce que... je détestais faire ça...
210	Nadia: je déteste encore ((rires))
211	Julia: maintenant je fais... tout ce que je fais je registre... je prends de photos parce que sinon
212	Pedro: ça perd... ça perd

- 213 Julia: on fait et on sait même pas qu'on fait ça bien... elle a commencé à dire non "mais tu fais bien" j'ai dit "non je fais ça pour améliorer" elle a dit "non mais tu fais bien" et... nous... je pense que... on demande beaucoup de nous mêmes
- 
- 214 Interveniente: hmhum on est très exigeants... mais c'est bien parce que... si vous êtes là c'est parce que vous voulez améliorer donc vous êtes dans le bon endroit parce qu'ici on peut partager des idées on peut discuter...
- 
- 215 Pedro: hmhum
- 
- 216 Interveniente: donc voilà notre belle discussion... et je pense que comme point fort on peut retenir aussi l'idée de comment travailler le vocabulaire nouveau donc on a eu l'idée d'association
- 
- 217 Julia: les gestes
- 
- 218 Interveniente: les gestes... donc d'autres façons
- 
- 219 Nadia: j'ai le livre...
- 
- 220 Interveniente: tu as le livre?
- 
- 221 Julia: envoie pour nous s'il vous plaît
- 
- 222 Nadia: je j'ai... scanné... oui je vais...
- 
- 223 Voix mélangées: [ahn...]
- 
- 224 Pedro: envoyer
- 
- 225 Nadia: envoyer au groupe
- 
- 226 Interveniente: d'accord c'est génial... c'est super...
- 
- 227 Nadia: c'est très intéressant ce livre là j'ai j'ai d'autres mais... je.. j'envoie ((fin))
-